

Univerzity Karlovy v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Kristýna Kracíková

**SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY V PRÁCI
ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE NA ZŠ**

**THE SOCIO-PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE WORK OF THE SCHOOL
METHODOLOGY OF PREVENTION IN ELEMENTARY SCHOOL**

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, PhD.

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a čas strávený na konzultacích.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Chýni dne 20. 11. 2014

.....
Kristýna Kracíková

Abstrakt a klíčová slova

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá tématem Sociálně-pedagogických přístupů v práci školního metodika prevence na ZŠ. Cílem této práce je zjistit, jaké přístupy a techniky využívají školní metodici prevence ve své praxi a jak o nich uvažují. Pojednává o sociálně-pedagogických přístupech a vybraných technikách, které využívá ve své práci školní metodik prevence. Popisuje specifika jeho role a náplně práce. Nahlíží na legislativní rámec v pracovní oblasti, metodikovo vzdělání, zařazení, kompetence a odměňování. Popisuje ideální obraz metodikovy osobnosti, upozorňuje na rizika v jeho práci a etickou stránku povolání. Zaměřuje se na konkrétní činnosti v náplni práce školního metodika prevence. Definuje vybrané sociálně-pedagogické přístupy a techniky, zařazuje je do praktického rámce. Empirická část práce ověřuje teoretickou část práce výzkumem. Hlavní výsledky výzkumu ukazují, že školní metodici prevence využívají sociálně-pedagogické přístupy v praxi. Stejně tak využívají rozmanitou škálu sociálně-pedagogických technik, pokud k tomu mají potřebný časový rámec. Většina školních metodiků prevence zastává přístup humanistický, vyšší procento je zastáncem nedirektivního směřování žáků.

Klíčová slova:

sociálně-pedagogické přístupy, sociálně-pedagogické techniky, školní metodik prevence, specifika role, legislativní rámec, kompetence, odměňování, vzdělání, etika, základní škola

Abstract:

This thesis deals with The socio-pedagogical approaches in the work of the school methodology of prevention in elementary school. The aim of this thesis is determine what kinds of approach and techniques are used by school prevention methodologists in their line of work, and how do they reflect on them. It discusses the types of social pedagogical approach and selected techniques used by a school prevention methodologist in their line of work. It recounts the specifics of their role and their job description. It looks into the legislative ambit of this occupational field, the methodologist's education, categorization, qualifications and rewards. It describes the ideal personality of a methodologist, draws attention to the risks of their work and the ethical aspect of the occupation. It focuses on specific activities within the job description of a school prevention methodologist. It defines selected types of social pedagogical approach and techniques, and incorporates them into the practical ambit. The empirical part of this thesis verifies the theoretical part by research. The results of research show that school prevention methodologists use various socio-pedagogical approaches. They also use a varied range of socio-pedagogical techniques, provided there is a necessary time range available. The majority of school prevention methodologists are supporters of the humanist approach, a higher percentage support the non-direct aiming of pupils.

Key words:

social pedagogical approaches, social pedagogical techniques, school prevention methodologist, role specifics, legislative ambit, qualifications, rewards, education, ethics, primary school

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	11
1. Podmínky práce školního metodika prevence	11
1.1 Institucionální rámec.....	11
1.2 Legislativní rámec práce školního metodika prevence	14
1.3 Vzdělání školního metodika prevence	17
1.4 Zařazení, kompetence a odměna školního metodika prevence	19
2. Specifika pozice školního metodika prevence	21
2.1 Osobnost, dovednosti a schopnosti školního metodika prevence	21
2.2 Rizika v práci školního metodika prevence	23
2.3 Etická stránka činnosti školního metodika prevence	26
3. Náplň práce školního metodika prevence	32
3.1 Činnosti vykonávané školním metodikem prevence dle přílohy Vyhlášky MŠMT č. 72/2005 32	
3.2 Minimální preventivní program jako nástroj školního metodika prevence.....	35
3.3 Poradenský rozhovor jako součást práce školního metodika prevence	39
3.4 Komunikace školního metodika prevence se zákonnými zástupci	43
3.5 Práce se třídou a skupinovou dynamikou v praxi školního metodika prevence.....	44
4. Sociálně-pedagogické přístupy a techniky využívané školním metodikem prevence	50
4.1 Definování přístupů.....	50
4.2 Vybrané metody a techniky práce školního metodika prevence.....	53
5. Závěr teoretické části.....	59
Empirická část	60
6. Výzkumné šetření na téma Sociálně pedagogické přístupy a techniky v praxi školního metodika prevence.....	60
6.1 Přípravná část výzkumného šetření: tvorba designu	60
6.1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	61
6.1.2 Výzkumný soubor	61
6.2 Organizace výzkumného šetření	62
6.3 Charakteristika výzkumného souboru	63
6.4 Vyhodnocení položek dotazníku ve vztahu k výzkumným otázkám	66
6.4.1 Vyhodnocení položek k hlavní výzkumné otázce.....	66
6.4.2 Vyhodnocení položek k dílčí výzkumné otázce č. 1.....	68
6.4.3 Vyhodnocení položek k dílčí výzkumné otázce č. 2.....	82

6.4.4	Vyhodnocení položek k dílčí výzkumné otázce č. 3.....	91
6.5	Shrnutí výsledků výzkumného zjištění	93
6.6	Diskuze k výsledkům	96
Závěr.....		97
Seznam použité literatury		99
Seznam obrázků a grafů.....		105
Seznam příloh.....		106
Příloha 1		106
Příloha 2		109

Seznam zkratek

ŠMP	školní metodik prevence
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
KÚ	krajský úřad
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
MPP	minimální preventivní program
KŠKP	krajský školní koordinátor prevence
SOU	střední odborné učiliště
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dítěte
ZŠ	základní škola

Úvod

Diplomová práce Sociálně-pedagogické přístupy v práci školního metodika prevence na základní škole, se zabývá oblastí, která je z hlediska efektivity jeho práce stěžejní, přesto se však na základě vlastní zkušenosti domnívám, že metodik využívá odborné přístupy a techniky ve své práci spíše bezděčně a více méně intuitivně.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké přístupy a techniky využívají školní metodici prevence ve své praxi a jak o nich uvažují. Splnění cíle diplomové práce by mělo vést ke zmapování situace a vyzdvižení pozice školního metodika prevence a jeho profesionální role, jež je považována za velmi žádoucí pozici ve školském systému.

Práce je koncipována jako teoreticko-empirická. Teoretická část se zaměřuje na podmínky práce školního metodika prevence, specifika jeho pozice, náplň práce a sociálně-pedagogické přístupy a techniky. Popisuje oblasti, které empirická část práce ověřuje výzkumem.

Empirická část prověřuje otázky v praxi školních metodiků prevence. Konkrétně se jedná o oblasti dosaženého vzdělání, odbornosti a délky praxe, spokojenosti s obsahem absolvovaného vzdělání ve vztahu s využíváním sociálně-pedagogických přístupů, pracovní podmínky jako motivace k práci, zda se školní metodici prevence řídí podle Etického kodexu, popřípadě podle jakého, což souvisí s pohledem na odbornost pozice školního metodika prevence. S jakými tématy rizikového chování se na základních školách setkávají, v jaké roli se nejčastěji ocitají, jak a kdy využívají sociálně-pedagogické techniky, které konkrétně užívají v praxi.

První kapitola je zaměřena na popis podmínek práce školního metodika prevence z hlediska institucionálního a legislativního. Obsahuje náhled na jeho vzdělání, zařazení, kompetence a odměnu. Popisuje jednotlivé instance a jejich úlohy, na jejichž plnění závisí další činnost školního metodika prevence. Legislativní rámec se pojí s jejich praxí.

Druhá kapitola se již více orientuje na samotného školního metodika prevence, na konkrétní specifika pojící se s jeho pozicí, na obecné předpoklady k výkonu činnosti a rizika, která mohou nastat v praxi. V kapitole je zmíněna i etická stránka profese.

Ve třetí kapitole je rozepsána náplň práce i oblasti, které se objevují v práci školního metodika prevence. Kapitola se zaměřuje na činnosti vykonávané školním metodikem prevence dle přílohy Vyhlášky MŠMT č. 72/2005. Dále přibližuje náplň práce školního metodika prevence, tvorbu Minimálního preventivního programu (dále jen MPP) a typy rizikového chování, jež se na základní škole mohou vyskytnout. Kapitola se dále věnuje

poradenství se zaměřením na komunikaci se zákonnými zástupci. Kapitola obsahuje informace o práci se třídou a skupinovou dynamikou, které školní metodik prevence potřebuje k vykonávání své profese.

Čtvrtá kapitola pojednává o konkrétních sociálně-pedagogických přístupech a technikách, na které byli metodici dotazováni v empirické části. Pátá kapitola shrnuje teoretickou část práce.

Šestá kapitola obsahuje konkrétní výzkumné šetření na téma Sociálně-pedagogické přístupy a techniky v praxi školního metodika prevence. Je zde popsána jeho organizace, charakterizován výzkumný soubor, analyzována výzkumná data a shrnuty výsledky výzkumného šetření. Limity šetření a doporučení pro další práci jsou popsány v diskuzi.

Metodologicky je práce založena na teoretickém popisu jevů a jejich následném empirickém ověření. V teoretické části postupují od širší problematiky ke konkrétním oblastem a tématům v práci školního metodika prevence. V empirické části nejprve popisují přípravnou část výzkumného šetření, tvorbu designu, kde rozepisují cíl výzkumu, uvádím výzkumné otázky a popisují výzkumný soubor. Dále popisují organizaci výzkumného šetření a charakteristiku výzkumného souboru. Následně vyhodnocují položky ve vztahu k jednotlivým výzkumným otázkám. Následuje podkapitola Diskuze k výsledkům a Závěr diplomové práce.

Teoretická část

1. Podmínky práce školního metodika prevence

1.1 Institucionální rámec

Pozice školního metodika prevence v systému školství je křehká a nestabilní, protože je mnohými řediteli škol, i pedagogy, stále vnímána jako nadstandardní a nepotřebná pozice (Spurný, 2011). Díky tomu se metodik může dostat do situací, kdy si neví rady, hledá pomoc anebo jen inspiraci pro svou práci. V každém případě je nutné uvést zde instituce prolínající se metodikovou praxí. Tvoří zázemí, které definuje rámec činnosti školního metodika prevence.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)

Systém prevence zaštiťuje MŠMT jako nejsvrchovanější orgán v ČR. Úloha MŠMT se promítá v několika následujících oblastech:

- **legislativní:** vytváří legislativní podmínky pro realizaci prevence ve školství,
- **koncepční:** stanovuje základní strategie v daných oblastech, stanovuje priority a cíle na budoucí období,
- **koordinační:** podporuje spolupráci a vytváření vazeb mezi subjekty spadajícími do oblasti prevence,
- **metodická a informační:** metodicky vede a předává informace všem subjektům v rámci prevence,
- **finanční:** vytváří materiální, personální a další podmínky pro vlastní realizaci prevence ve školství,
- **zabezpečení systému hodnocení kvality:** podporuje kvalitní certifikační programy. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, MŠMT, © 2013-2014).

Je žádoucí a nutné, aby fungovala komunikace mezi jednotlivými organizacemi. Především otevřený informační tok, který zaručí, že se ke každému školnímu metodikovi prevence dostanou nové zprávy s dalšími možnostmi práce nebo jen informace o změnách legislativních podmínkách realizace prevence ve školství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se v metodickém doporučení samo zavazuje k předávání informací všem subjektům v rámci prevence, jak je uvedeno výše.

Krajský úřad

Krajský úřad (KÚ) je základnou pro krajské školní metodiky prevence. V rámci kraje koordinuje činnosti jednotlivých institucí a subjektů v systému prevence (oblast školství, mládeže a tělovýchovy) a zajišťuje naplňování úkolů a záměrů zveřejněných ve Strategii prevence rizikového chování u dětí a mládeže. Pověřuje vhodného kandidáta pracovní pozicí "krajského školského koordinátora prevence".

Další důležitou úlohou, kterou zastává KÚ je kontrola plnění preventivních programů ve školách svého regionu, k realizaci těchto programů vytváří podmínky. Zajišťuje vzdělávání pedagogických a dalších pracovníků školství na úrovni kraje se zaměřením na jejich odbornou způsobilost v oblasti prevence. Zřizuje pedagogicko-psychologické poradny (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, MŠMT, © 2013-2014).

Kontrola plnění preventivních programů je naléhavá, stejně jako vytváření podmínek pro realizaci těchto programů. Otázkou zůstává, zda krajský školský koordinátor prevence podporuje opravdu všechny školy ve svém kraji a jakou formou či cestou pomoc uskutečňuje.

Krajský školský koordinátor prevence

Krajský školský koordinátor prevence odpovídá za fungování prevence ve školství daného kraje. Každý kraj je specifický výskytem různorodého rizikového chování. Je nutné vytvářet podmínky a možnosti práce pro další spolupracovníky v oblasti prevence. Dle Strategie primární prevence spolupracuje též s krajským protidrogovým koordinátorem, manažerem prevence kriminality v kraji, a koordinátorem pro romské záležitosti, případně s dalšími koordinátory. Metodicky podporuje ředitele škol a školských zařízení, školní metodiky prevence ve všech typech škol a metodiky prevence v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Spolupracuje s preventivním týmem MŠMT.

Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně

Je oblastním neboli okresním metodikem prevence, který spolupracuje s krajským koordinátorem prevence a školskými metodiky prevence.

„Úkolem oblastního metodika primární prevence je úzce spolupracovat se školními metodiky v regionu, koordinovat jejich činnost, informovat je o možnostech vzdělávání, o odborné literatuře, aktualizovat kontakty na dostupná krizová, poradenská a preventivní zařízení, zprostředkovávat spolupráci s dalšími zúčastněnými státními i nestátními

institucemi, organizovat pravidelná setkávání a přednášky. Je garantem minimálních preventivních programů jednotlivých škol.“ (PPP Olomouc, © 2013)

Okresní metodik prevence by měl být mezičlánkem, jakýmsi prostředníkem mezi krajskými školskými koordinátory prevence a školními metodiky prevence. Tzn., že právě od něj by se měli metodici ve školství dozvídat novinky v oblasti prevence, ať už formou osobních konzultací či internetové komunikace.

Ředitel školy

Zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole, jmenuje výchovného poradce a školního metodika prevence, kteří pracují zejména s třídními učiteli, dalšími pedagogy a pedagogickými pracovníky.

Škola musí mít ze zákona každý rok školní preventivní program, jež vytváří školní metodik prevence. Vytváření a realizaci by měl ředitel školy podporovat. Stejně tak by měl dbát na vymezení dostatečného prostoru pro preventivní činnost a systémovou práci školního metodika prevence. Dále by měl zajišťovat odborné vzdělávání a podporovat rozvoj kompetencí, dovedností a schopností učitelů. (Čech, 2011)

Výchovný poradce

S výchovným poradcem školní metodik prevence nutně spolupracuje v rámci své praxe. Každý má jinou náplň práce, které je třeba dodržovat. Poradce poskytuje poradenství v několika oblastech. Např. při volbě povolání, péče o děti s vývojovými poruchami, řeší kázeňské přestupky, pomáhá žákům nadaným a talentovaným. Spolupracuje i s ostatními pedagogy poradenského týmu školy.

Třídní učitelé

Třídní učitel je klíčovou osobou pro jemu svěřené žáky. Měl by vědět vše o dění ve třídě a vztazích mezi dětmi. S kladnými i zápornými názory se na něj mohou obracet rodiče, ale především žáci. Ty by měl vést k tomu, aby se nebáli vyjádřit svůj názor a v rámci slušných mezí jej dokázali co nejlépe vysvětlit. Nešťastným řešením bývá, že třídní učitel vyučuje ve své třídě pouze pár hodin týdně a nezvládne tudíž zajistit výše zmíněné. Nicméně na školách I. stupně se tak děje minimálně.

Třídní učitelé jsou důležitými realizátory Minimálního preventivního programu (dále jen MPP). Předpokládá se, že znají svou třídu a její specifika natolik, aby citlivě uplatňovali, kdykoliv je potřeba, metody popsané programem. Spolupracují se školním metodikem

prevence při výskytu jakéhokoliv individuálního nebo skupinového problému. Dbají na rozšířenou spolupráci s ostatními pedagogy, hledají různé techniky k vylepšení klimatu svojí třídy. (Čech, 2011)

Pedagogové a další pedagogičtí pracovníci školy

Je žádoucí, aby se učitelé spolupodíleli na vytváření MPP v rámci konkrétního předmětu podle své aprobační. Sami by měli začleňovat preventivní témata do výuky svých předmětů podle Rámcového vzdělávacího programu. Koordinaci zajišťuje školní metodik prevence, jehož hlavním úkolem je seznámit každého učitele s MPP aktuálního školního roku (Čech, 2011). Mělo by se tak dít s předstihem, vzhledem k tomu, že začátkem školního roku musí být školní vzdělávací plán již hotový. Zahajovací schůzky a porady, kde by bylo vhodné seznámit pedagogy s MPP, zajišťuje a organizuje ředitel školy, nebo jemu svěřená osoba. V případě, že se tak nestane, je nutné, aby seznámení pedagogů s MPP organizoval sám školní metodik prevence.

1.2 Legislativní rámec práce školního metodika prevence

Školním metodikem prevence se stává učitel jmenovaný ředitelem školy, který má předpoklad pro výkon školního metodika prevence podle §2 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Podle Vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, se může dále vzdělávat ve specializačním studiu.

Důležitým dokumentem, který upravuje činnost školního metodika prevence je Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. Školní metodik prevence dbá na ochranu osobních a citlivých údajů klientů. S údaji zachází tak, jak mu ukládá zákon, který upravuje práva a povinnosti při zpracování osobních údajů. Povinností školního metodika prevence je především zabezpečení získaných osobních údajů tak, aby žákovi či zákonnému zástupci nevznikla škoda. Konkrétně se jedná o oblasti zabránění neoprávněným osobám přistoupit k osobním údajům, jejich čtení, vytváření, kopírování, přenosu, úpravě nebo jejich smazání.

Nejednou školní metodik prevence nevydrží tlak svých povinností a podělí se s informacemi ze své práce se svými kolegy, i se členy svojí domácnosti. Zákon o ochraně osobních údajů se porušuje tím snáze, čím více je pedagog rozrušen a nemá se kam obrátit k případné supervizi, která v českém školství velmi chybí. Důležitým faktem, který hraje svou

roli, může být nejasné vnímání určených kompetencí v rámci zákona a různých předpisů (Vondrová, 2012, s. 82).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vymezuje především samotnou činnost školního metodika prevence. Podle odst. 2, §7 jsou ve škole zajišťovány poradenské služby zaměřené na různé oblasti:

- prevenci školní neúspěšnosti,
- primární prevenci sociálně patologických jevů,
- kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování,
- metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ukládá škole povinnost podle § 8 odst. 1 poskytnout dítěti odpovídající pomoc. Podle § 10 odst. 4 má škola povinnost oznámit obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují tomu, že jde o děti uvedené v §6 odst. 1, a to bez zbytečného odkladu po tom, kdy se o takové skutečnosti dozví.

Sociálně-právní ochrana se zaměřuje zejména na děti,

a) jejichž rodiče

1. zemřeli,

2. neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti,

3. nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;

b) které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy;

c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, žijí se prostitutací, spáchaly trestný čin nebo, jde-li o děti mladší než patnáct

let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky, nebo jinak ohrožují občanské soužití;

d) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;

e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;

pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou anebo mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí.

Trestní zákoník č. 40/2009 Sb. v části druhé, § 367 vypovídá o nepřekážení trestného činu s trestem odnětí svobody, kdy překazit trestný čin lze i jeho včasným oznámením státnímu zástupci nebo policejnímu orgánu. Další § 368 informuje o neoznámení trestného činu a jeho důsledcích.

Následující zákony a vyhlášky se též dotýkají práce školního metodika prevence:

- Zákon č.167/1998 Sb., o návykových látkách
- Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 94/1933 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)
- Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Legislativní rámec nabízí školnímu metodikovi prevence rozmanitou škálu nástrojů formou zákonů a vyhlášek. Upravuje jeho pracovní zařazení a podmínky, udává daná pravidla, kterými se jako odborník musí řídit. Některé zákony a vyhlášky se jeho práce dotýkají okrajově, s některými však může pracovat téměř denně. Především se ve své práci setkává se Zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů,

s Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, se Zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí a Trestním zákoníkem č. 40/2009 Sb. V každém zmíněném zákoně a vyhlášce je možné najít oblasti, které zásadně ovlivňují práci školního metodika prevence.

1.3 Vzdělání školního metodika prevence

Podle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících musí mít školní metodik prevence vysokoškolské vzdělání v příslušném magisterském pedagogickém oboru. Pro výkon metodika prevence ve škole je možné, podle § 9 ve Vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, další studium k výkonu specializovaných činností, kam spadá právě činnost školního metodika prevence. Studium k výkonu specializovaných činností si žádá akreditované vzdělávací studium nabízené různými organizacemi v ČR, které získali akreditaci od MŠMT.

Specializační studium se skládá nejméně z 250 hodin, je ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Certifikací je doklad o absolvování. Certifikát je udělen po splnění daných podmínek. Studium v jednotlivých institucích se liší délkou a částkou účastnického poplatku. Pedagogové mohou vybírat dle ceny, kvality i dopravní dostupnosti. Přehled institucí, jež aktuálně poskytují akreditované vzdělávání pro školní metodiky prevence, je zapsán v Příloze 1. Souhrnný seznam byl přejet z internetových stránek MŠMT. Aktuálnost vzdělávacích programů jednotlivých institucí byla ověřena písemným dotazem.

Obsah specializačního studia se liší v rámci metodik dané instituce. Osnova studia je ve všech institucích srovnatelná. Studium je většinou rozděleno do dvou let, frekvence setkávání je různá podle programu. V osnovách studia se objevují níže uvedená témata:

a) Teoretický základ

- legislativní rámec pro práci školního metodika prevence (dále jako ŠMP);
- poradenství;
- specifika role ŠMP;
- školní třída, její vedení a diagnostika;
- systém prevence a poradenství v oblasti školství;
- přehled typů rizikového chování;
- skupinová dynamika;
- zásady týmové práce;
- komunikace se zákonnými zástupci.

b) Praxe

- aplikace pedagogiky, psychologie, adiktologie a nejnovějších výstupů z výzkumu v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů;
- získání specifických odborných kompetencí uplatnitelných v praxi ŠMP;
- seznámení s odbornými institucemi (zařízeními);
- výměna zkušeností a poznatků z praxe, získávání nových kontaktů na odborníky;
- monitorování a evaluace.

c) Formy práce ve specializovaném studiu:

- přednášky,
- semináře,
- pracovní dílny,
- skupinová práce,
- diskuze,
- hraní rolí.

Popis teoretické a praktické oblasti slouží k nahlédnutí do specializačního studia. Popisuje témata, která se vyskytují v práci školního metodika prevence a dotvářejí ucelený pohled na problematiku v jejich praxi. Předpokládá uplatnění naučené teorie v praktické oblasti.

1.4 Zařazení, kompetence a odměna školního metodika prevence

Školní metodik prevence je do své funkce jmenován ředitelem školy, který vybírá dle svého uvážení z pedagogického sboru. Tyšer (2006) uvádí několik kritérií, na které je třeba brát ohled při výběru školního metodika prevence. Pedagogický pracovník by měl mít:

- zájem vykonávat pozici školního metodika prevence,
- osobní a odborné předpoklady,
- minimálně 2 roky praxe,
- důvěru žáků a přirozenou autoritu kolegů,
- zájem o další vzdělávání,
- ochotu věnovat dostatek času své pracovní pozici.

Školní metodik prevence je poradenským pracovníkem vykonávajícím ve škole metodickou, koordinační, informační a poradenskou činnost. Kompetence školních metodiků prevence jsou dány Vyhláškou o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb. dle Školského zákona č. 561/2004 Sb., které jsou popsány v podkapitole 1.2 Legislativní rámec práce školního metodika prevence, s. 15.

Je nutné a žádoucí, aby školní metodik prevence znal své kompetence a náplň práce dle odpovídajícího zákona. V opačném případě hrozí neudržení hranic svých kompetencí a ostrý rozdíl mezi očekáváním a realitou. Konkrétně může neznalost pracovníka zavést k řešení problémů, které nespadají do jeho kompetence. Díky tomu očekávání kladné reakce vedení či kolegů za jeho práci, může přinést realistické usazení v podobě kritiky za nedodržení pracovních kompetencí.

Školnímu metodikovi prevence náleží po splnění zákonných podmínek specializační příplatek podle § 9a Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů: *„Pedagogickému pracovníkovi, který vedle přímé pedagogické činnosti vykonává také specializované činnosti, k jejichž výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady, se poskytuje příplatek ve výši 1 000 až 2 000 Kč měsíčně.“*

Realita může být ovšem různá. Přesto, že mnozí pedagogové mají příslušnou kvalifikaci, zaměstnavatelé jim odměnu neproplácejí. Samozřejmě se to netýká všech školských zařízení, kde byla vytvořena pozice školního metodika prevence. Nicméně se ukazuje, že systém odměňování je různorodý a odvíjí se od osobnosti ředitele a jeho pochopení výkladu zákona. Pedagogové, kteří se rozhodnou na své náklady studovat specializační studium, se tedy nemohou spolehnout na finanční přilepšení ke svému platu.

Vondrová (2012, s. 81) uvádí, že funkce metodika prevence si žádá samostatné pracovní zařazení a větší finanční motivaci.

2. Specifika pozice školního metodika prevence

Specifika pozice školního metodika prevence spočívají v nastavení vztahu vůči dospělým ve škole (kolegové – učitelé, vedoucí – ředitel, školní psycholog, školní výchovný poradce atd.), v nastavení vztahu vůči žákům, zákonným zástupcům žáků a externími spolupracovníky, institucemi. Vztahy v různých rovinách mají svá specifika.

Úloha školního metodika prevence na českých školách je nezastupitelná a žádoucí. Přesto, že se stále pedagogové k této funkci dostávají spíše náhodou a strohým nařízením ředitele školy, je zřejmé, že systematická primární prevence na našich školách je více než potřebná. Školní metodik prevence jako pedagog a odborník na primární prevenci má v systému českého školství nelehkou úlohu. Dle Spurného není školní metodik prevence „*samoúčelnou a zbytečnou funkcí. Je to potřebný odborník, jehož znalosti, kompetence i služby v aktuálním společenském (i školském) klimatu potřebujeme ve stále sílící míře.*“ (Spurný, 2011, s. 10)

Z hlediska profesního lze zařadit školního metodika prevence k tzv. pomáhajícím profesím, jež kladou zvýšené nároky především na kvality osobnosti a odbornost pracovníků. Učitelé učí, vychovávají a v neposlední řadě se snaží o emocionální a sociální rozvoj žáků. „*Pomáhají jim zvládat věkové úkoly a krize.*“ (Matoušek a kol., 2008, s. 51)

Školní metodik prevence by měl být především profesionál dodržující hranice. „*Hranicí ve vztahu mezi dvěma lidmi zde míníme dělítko, které určuje, co je záležitostí mou a co je záležitostí druhého.*“ (Kopřiva, 1997, s. 74). Neměl by však zapomínat na to, že je především člověkem pracujícím s dalšími lidskými bytostmi. Zrovna školní metodik prevence by na to měl myslet neustále, protože by měl být zdrojem energie a naděje nejen pro žáky, ale i pro své kolegy – učitele.

2.1 Osobnost, dovednosti a schopnosti školního metodika prevence

„*Osobností je člověk, který má svou tvář, je autorem svých činů a zodpovědně si stojí za tím, co dělá. Osobnost jedná s vědomím důsledků svých činů a kontroluje svou činnost svým svědomím.*“ (Svobodová, 2012, s. 9)

Z výše uvedeného výroku vyplývá, že důležitým předpokladem pro funkci školního metodika prevence je vyzrálá, zkušená, schopná, komunikativní osobnost, jež prošla svou vlastní sebezkušeností. Uvědomuje si, že se na rozvoji osobnosti dítěte podílí vlivem své vlastní osobnosti. Rozsáhlejší charakteristika osobnosti školního metodika prevence zahrnuje: schopnosti, komunikaci, empatii, humor, otevřenost, opravdovost, sebezkušenost, autoritu, vzhled, osobní zájem, profesní a osobní limity.

Pomáhající ke své práci potřebují být fyzicky zdatní a opečovávaní, protože „*pomáhat druhým je těžká a vysilující práce*“ (Matoušek a kol., 2008, s. 52). Tělo může být zdrojem energie, pokud je o něj dobře pečováno. Stejně tak je potřeba se obohacovat znalostmi, seznamovat se s novými teoriemi, praktickými technikami a číst odbornou literaturu.

Důležitým a nepostradatelným předpokladem je důvěryhodnost, ke které přispívá zejména diskrétnost, spolehlivost a porozumění. Důvěryhodnost je spjata také s fyzickým vzhledem, protože „*může být těžké důvěřovat někomu, kdo je nedbale oblečený, neupravený.*“ (Matoušek a kol., 2008, s. 53) Základním prostředkem pro navázání vztahu jsou komunikační dovednosti, které zahrnují fyzickou přítomnost, naslouchání, empatii a analýzu klientových prožitků. (Matoušek a kol., 2008) Žádoucí je, aby byl pracovník kongruentní, aby slova a činy byly v souladu.

Školní metodik prevence disponuje také svými schopnostmi, které jsou důležité pro to, aby pracovník mohl vykonávat určité činnosti. Jak uvádí Svobodová (2012, s. 9) „*schopnost můžeme definovat jako potencialitu, možnost či učenlivost pro určité činnosti.*“ Být schopný se něčemu novému naučit, vzdělávat se celoživotně, je podstatným rysem v práci školního metodika prevence. Díky dovednostem může školní metodik prevence využívat svoje vědomosti pro řešení problémů. Sociální dovednosti umožňují např. rozlišit podstatu konfliktu nebo se vcítit do druhého člověka (Gillernová a kol., 2000).

K základním schopnostem a dovednostem školního metodika prevence patří podle Svobodové (2012, s. 10) komunikace, empatie, humor, otevřenost a opravdovost. K dotvoření celkového obrazu školního metodika prevence ještě uvádí oblast integrace osobnosti, kde se zabývá dezintegrujícími silami - komplexy, které pracovníka mohou ovlivňovat v jeho práci. Další oblastí je sebezkušenost, která nabízí také možnosti vypořádání se s minulostí a pomoc převzít odpovědnost za vlastní život. Umět být autoritou je podstatný úkol nejen v práci školního metodika prevence, ale i učitele. Samostatná pozice pracovníka ve školství je sama o sobě autoritativní, avšak autorita, která je přirozená a žáci ji volí přirozeně, cítí se u ní v bezpečí, je právě takovou, která podporuje růst, a žáci ji respektují bez výhrad (Svobodová, 2012).

2.2 Rizika v práci školního metodika prevence

Výkon školního metodika prevence s sebou nese určitá rizika, o kterých by měl vědět alespoň základní informace. Znalost rizik působí preventivně, pracovník se jich tedy může snáze vyvarovat anebo je včas rozpoznat a snažit se o nápravu.

Syndrom vyhoření

„Syndrom vyhoření je soubor typických příznaků vznikajících u pracovníků pomáhajících profesí v důsledku nezvládnutého pracovního stresu.“ (Matoušek a kol., 2008, str. 55) Je výsledkem střetu subjektivního očekávání a pracovních podmínek vytvořených organizací. Školní metodik prevence je ohrožen syndromem vyhoření o to více, že jeho práce nejde změřit a není viditelná. Odměnou je mu malé nebo žádné finanční ohodnocení. Závislý je tedy spíše na odměně psychologické. Na pochvale od vedení školy, kolegů, určitou formou i odměnou od žáků, jak tvrdí Hokeová (2011). Bez odměn přichází snáze únava, vyčerpání a nechut' do práce.

Podmínky vzniku syndromu vyhoření uvádí Matoušek a kol. (2008, s. 57). *„K rozvoji syndromu vyhoření specificky přispívají pracoviště:*

- *kde není věnována pozornost potřebám personálu,*
- *kde noví členové nejsou zacvičeni personálem zkušeným,*
- *kde neexistují plány osobního rozvoje,*
- *kde chybí supervize,*
- *kde pracovník nemá příležitost sdělit někomu kompetentnímu, na jaké potíže při práci narazil a poradit se s ním o možných řešeních,*
- *v nichž vládne soupeřivá atmosféra,*
- *v nichž spolu rivalizuje několik znepřátelených skupin pracovníků,*
- *se silnou byrokratickou kontrolou chování personálu, příp. i klientů.“*

Únava, vyčerpání a nechut' mohou znamenat známky syndromu vyhoření, které se mohou rozvinout:

- v nutný a nucený minimální výdej energie,
- v upřednostňování administrativní práce před přímým kontaktem se žáky či kolegy,
- ve ztrátě citlivosti pro potřeby druhého člověka,
- ve ztrátu kreativity a nadšení ze své práce,
- v nechuti realizovat nové projekty,

- v odsouvání plnění úkolů na neurčito,
- v častou pracovní neschopnost, volno,
- ve formální fungování, „splním si povinnost, ale nedám nic navíc“ (Matoušek a kol., 2008).

Kopřiva (1997, s. 101) popisuje tři různé cesty, které mohou vést k vyhoření.

- 1) *Ztráta ideálů*. S narůstajícími potížemi se ztrácí počáteční nadšení stejně jako smysluplnost práce samé.
- 2) *Workaholismus*. Závislost pracovat nutí člověka k totálnímu vyčerpání.
- 3) „*Teror příležitostí*“. Neschopnost odmítnout nové přicházející příležitosti je zhoubná, protože dostát všem závazkům lze pouze s vypětím všech sil, času a energie.

Hokeová (2011) ve svém článku uvádí několik možností řešení, aby k syndromu vyhoření nedocházelo, nicméně nezáleží pouze na vůli pracovníka svou situaci změnit, ale také na daných pracovních podmínkách.

Dobrá informovanost pracovníka zaručuje, že je o své náplni práce informován dopředu, nejlépe již absolvoval specializační studium k výkonu školního metodika prevence a dál se vzdělává v oblastech, ve kterých si není jistý. Zná velmi dobře legislativu. *Nastavení pevných hranic* kompetencí a znalost své náplně práce jsou dalším možným řešením prevence syndromu vyhoření. Je dobré vědět, co dělám já jako školní metodik prevence a co nechám na externích odbornících. Co může ovlivnit ředitel školy je *odpovídající finanční ohodnocení*, stejně jako *odpovídající ohodnocení vedení a kolegů*. Kde není zvykem chválit a oceňovat, tam není možnost změny s příchodem školního metodika prevence. Co může školnímu metodikovi prevence efektivně pomoci je *vytvoření týmu*, který bude oporou při konstruktivním řešení problémů, v němž bude fungovat dobrá spolupráce. Pokud si stanoví *jasné, splnitelné a viditelné cíle*, kterých chce ve své práci dosáhnout, pak se tím výrazně sníží riziko nástupu syndromu vyhoření. Znalost dlouhodobých a krátkodobých realizovatelných cílů zajistí určitou měřitelnost práce. V poslední řadě, celkem radikálním řešením, je *změna funkce* či dokonce *odchod z funkce*. V případě, že je školní metodik prevence natolik unavený, že svou situaci nevidí jinak než trvalý stav, pak by mu odchod z funkce či změna mohli pomoci k tomu, aby se jednou ke své práci vrátil odpočatý a plný síly z předchozí zkušenosti.

Syndrom pomáhajícího

Syndrom pomáhajícího lze popsat jako narcistickou poruchu. Pracovník si nevědomě ve své práci řeší své rané trauma odmítnutého dítěte. Hledá uznání a porozumění. V případě, že je profese vykonávána bez supervize, nebo že pracovník nenahlédne na své vzorce chování jinak (např. individuální psychoterapií), svou touhu po zacelení rané psychické rány jen prohlubuje. (Matoušek a kol., 2008)

„Jde o altruistické, společností uznávané chování, o pomoc druhým, které nebývá zvykem zkoumat, i když je nasnadě, že základem pomáhání mohou být i sobecké motivy provázené agresivitou nebo skrývaná potřeba po moci, všemohoucnosti.“ (Matoušek a kol., 2008, s. 59)

Charakterová obrana a stín

Každý jedinec se v různých situacích chová jinak. Nese si s sebou svým životem rodinné dědictví, genetickou výbavu a naučené vzorce chování, stejně jako citové nevyhojené úrazy z dětství. Mnohdy se v interakci nevědomě vyhýbá citovému zranění, které by mohlo nastat. Mohla by se otevřít opouzdřená rána z dětství, která čeká, až se zahojí. Nicméně charakterová obrana nedovolí pocítit zakázané či neúnosné emoce.

„Charakterová obrana se vyznačuje rigiditou. Nelze jí nevyhovět a zachovat si přitom vnitřní rovnováhu. Objeví-li možnost, příležitost nebo důvod z ní vybočit a jednat jinak, nejde to. Nastoupí nepříjemný pocit (úzkost, stud, deprese, pocit prázdnoty), který nutí k návratu do charakteristického prožívání a jednání.“ (Kopřiva, 1997, s. 58)

Charakterem se zde, pro vysvětlení pojmu, rozumí sebeochrana, přizpůsobení se dané situaci. Záleží na míře projevené sebeochrany. Některé pocity jedinec neprojevuje navenek, ale stávají se součástí života, především jeho těla, které mění výraz pod neustálým aktivním procesem charakterové obrany. (Kopřiva, 1997)

„I pomáhání lidem se může stát nutkavou, návykovou činností, která má na chvíli odvrátit úzkost z možného setkání s vlastním stínem.“ (Kopřiva, 1997, s. 64)

Stínem se rozumí hlubší vrstva vytěsněných emocí jako bolest z odmítnutí, ponižující bezmoc, zuřivost, touha po závislosti.

„Charakter a stín tvoří nerozlučnou dvojici, mohou existovat jedině spolu. Jejich společné působení představuje mimo jiné veliké plýtvání energií. (...) Je to, jako byste šlapali na plyn u zabrzděného auta – motor by běžel na plné obrátky, palivo by mizelo, materiál by se opotřebovával, a přitom byste stáli na místě.“ (Kopřiva, 1997, s. 59)

2.3 Etická stránka činnosti školního metodika prevence

Školní metodik prevence se ve své práci často pohybuje na hraně morálky, protože mu k tomu jeho práce a pedagogické zaměření nabízí příležitosti. V případě, že chce být člověk součástí společnosti, musí se chovat dle daných norem. To platí i v systému školství jako instituci, která je představitelkou jejich dodržování. Naučit se tyto normy dodržovat je věc jiná, než je opravdu zvnitřnit a přijmout za své. „*Etika je teorií morálky, zabývá se studiem morálky a rozumovým odůvodněním morálního jednání. Cílem je vědomější odpovědné jednání.*“ (Matoušek a kol., 2008, str. 22) Vědomější odpovědné jednání by měli mít právě představitelé systému v oblasti školství. Otázkou zůstává, zda současný trend chování pedagogů, není opačný.

Česká asociace školních metodiků prevence ani MŠMT na svých webových stránkách neuvádí, zda existuje etický kodex pro školní metodiky prevence. Avšak pro potřeby důrazu etické stránky práce pedagogických pracovníků lze nahlédnout například:

- do Etického kodexu sociálních pracovníků (Společnost sociálních pracovníků ČR),
- do Profesně etického kodexu pro učitele (SOU Šenov u Nového Jičína),
- do Etického kodexu pro pracovníky poradenského pracoviště (ZŠ Nedvědovo nám., Praha 4)

Školní metodik prevence je učitelem, poradenským pracovníkem a v některých případech supluje i roli sociálního pracovníka. Následující kodexy obsahují zásadní body pro zachování tolik důležité etické hranice. Každý školní metodik prevence se zamýšlí nad svou rolí v pracovně právním vztahu z pohledu legislativního plnění povinností, ovšem především lidský přístup a otevřenost mysli zajišťují dobrý základ vztahu člověka k člověku. Uvedené úryvky z etických kodexů jsou oblastmi, které se dotýkají i práce školního metodika prevence. V případě, že by byl vytvořen Etický kodex sociálních pracovníků, neměly by tam tyto pasáže chybět.

Výběr z etického kodexu sociálních pracovníků

Sociální pracovník zakládá svou práci na hodnotách demokracie a lidských práv. Dbá na dodržování těchto práv tak, jak jsou vyjádřeny v Chartě lidských práv Spojených národů, v Úmluvě o právech dítěte a ve Všeobecné deklaraci lidských práv. Řídí se Ústavou, Listinou základních práv a svobod a dalšími souvisejícími dokumenty.

- respektuje jedinečnost každého jedince bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, rodinný stav,

sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti;

- respektuje právo každého člověka na seberealizaci;
- pomáhá svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji a při řešení konfliktů jednotlivců se společností a jejich následků;
- dává přednost profesionální odpovědnosti před svými soukromými zájmy. Služby poskytuje na nejvyšší možné úrovni.

Výběr z etického kodexu sociálních pracovníků poukazuje na oblasti, které se vztahují i k práci školního metodika prevence. Jedná se o oblasti, které by měl dodržovat každý poradenský pracovník, pedagog a další odborníci pracující s lidskými zdroji. V dalším textu jsou upraveny vztahy k různým subjektům.

Školní metodik prevence dodržuje pravidla etického chování ve vztahu:

- **k žákům:** podpora vlastní odpovědnosti, ochrana důstojnosti, vyvarování se jakékoliv diskriminace, ochrana práva na soukromí;
- **k zaměstnavateli:** odpovědnost za své povinnosti, spoluvytváření kladného pracovního prostředí, práce na zdokonalování poskytovaných služeb;
- **ke svým kolegům:** respektování znalostí a zkušeností svých kolegů, respektování v odlišných názorech a praktických činnostech, kritizovat kultivovaně (vhodné místo a způsob), spolupráce na etických zásadách práce;
- **ke svému povolání a odbornosti:** udržování a zvyšování prestiže svého povolání, odpovědnost za profesionálnost, celoživotní vzdělávání a výcvik, výměna příkladů dobré praxe od pracovníka k pracovníkovi, čerpání z vlastní zkušenosti;
- **ke společnosti:** upozorňování veřejnosti a příslušných orgánů na porušování zákona a zájmů občanů, podněcování změn v zákonech, politice státu za účelem zlepšení sociální spravedlnosti, snaha o zkvalitnění života pro všechny osoby, rozšiřování úcty ke kulturám lidstva (Společnost sociálních pracovníků ČR, [b. r.]).

Výběr z profesně etického kodexu učitele Střední školy

▪ Obecné zásady práce učitele

- odpovědnost, znalost a vedení v účtě,
- dodržování demokratických principů: respekt a obhajoba lidských práv, především práva na vzdělání pro každého,

- snaha o odstraňování netolerance a nespravedlnosti ve výchovném procesu u sebe i u kolegů,
- princip povolání jako životní poslání,
- naplňování lidského i společenského smyslu profese nad daný zákonný rámec,
- princip celoživotního vzdělávání a práce na sobě,
- mimoprofesní a osobní život v souladu s obecnými mravními zásadami společnosti.

▪ Učitel a výkon povolání

- ustavičné zvyšování úrovně profesní cti, společenské prestiže a postavení učitele ve společnosti,
- profesionálnost, plně oddán kontaktu s člověkem,
- povědomí o odborném vývoji, vzdělávání a rozvíjení profesní kvalifikace,
- výchovné experimenty ověřovat jen v mezích daných zákonem, se souhlasem zákonných zástupců žáků,
- profese nesmí být poskytnuta k dispozici podnikatelským ani marketingovým záměrům, ze kterých by měl učitel vlastní prospěch či odměnu,
- zákaz příjmu finanční i jiné odměny plynoucí z poskytnutých služeb ve výchovně vzdělávacím procesu,
- propagace pomůcek, metod, prostředků za úplatu není možná,
- zdržení se nečestných a nedůstojných aktivit, které by měly ekonomicky napomáhat škole.

▪ Učitel a žák

- pomáhá žákovi k realizaci lidského potenciálu, k roli platného člena společnosti,
- hledá optimální rovnováhu mezi odpovědností a povinnostmi žáků, stejně jako dbá na vyváženost práv a svobod,
- dbá na uplatňování partnerského přístupu k žákům,
- vyvaruje se vystavit žáky ponížení a neúměrnému psychickému zatížení,
- zvažuje vhodnost kázeňských prostředků v návaznosti na individuální posouzení,
- odstraňuje kolektivní tresty a nepodporuje žalování, donášení, přenechání žákovi dozoru nad třídou,
- žádná diskriminace a protekce,
- informuje žáky a jejich zákonné zástupce (stejně tak kolegy učitele) o výsledcích žákovy školní práce, i působí jako sběratel informací o žákovi,
- dodržuje mlčenlivost,

- zachází s taktem s žákovými citlivými údaji,
- neexistují vzájemné vztahové výhody mezi žáky a učiteli,
- nepřijímá dary ani služby, jež by ovlivnily nestrannost a spravedlnost rovného přístupu ke všem žákům,
- respektuje volbu žáků a jejich zákonných zástupců na volbu školského zařízení.

▪ **Učitel a ostatní učitelé**

- odpovědně si plní své povinnosti v rámci solidárního týmu, který spoluvytváří,
- vstupuje do kontaktu s kolegy i institucemi, jež napomáhají zkvalitnění pedagogické práce,
- přispívá ke zkvalitnění práce svých kolegů,
- nekritizuje, nezlehčuje práci kolegů před žáky, jejich zákonnými zástupci, nepedagogických pracovníků a veřejností. (Střední škola technická a zemědělská Nový Jičín, [b. r.])

Výběr z etického kodexu pracovníků školního poradenského centra

Poradenskými pracovníky školy jsou:

- školní psycholog,
- školní speciální pedagog,
- výchovný poradce,
- školní metodik prevence,
- koordinátor ŠVP.

1) Pracovník a klient

- vztah začíná zájmem klienta o nabízenou službu,
- mimo pracovní zázemí pracovník s klientem nemluví o psychoterapeutickém vztahu,
- po dobu trvání intervence či psychoterapie se pracovník vyhýbá kontaktům s klientem mimo určený čas a prostor,
- naprostá mlčenlivost pracovníka o skutečnostech týkajících se klienta (i po skončení vztahu), porušení je možné pouze se souhlasem klienta,
- pracovník nezmanipuluje ani nezneužije případného citového vztahu klienta k pracovníkovi.

2) Okolnosti intervence

- pracovník klientovi nevnučuje své hodnoty ani hodnotovou orientaci instituce,
- pracovník nemusí přijmout hodnotovou orientaci klienta,
- intervence je ukončena na žádost klienta či pracovníka, který shledá, že je terapie pro klienta neúčinná či mu jinak škodí,
- pracovník bere v úvahu i zájmy ostatních osob spojených vztahem s klientem,
- pracovník využije videozáznamů pouze se souhlasem klienta.

3) Osobnost pracovníka ŠPC

- pracovník se snaží o vyloučení možnosti závislosti klienta na terapeutickém vztahu,
- v případě, že pracovník shledá, že vztah mezi jím a klientem přesahuje rámec poradenského vztahu, sám vyzve klienta k ukončení tohoto vztahu a nabídne mu jinou alternativu,

4) Kompetence pracovníka ve vztahu ke klientovi

- pracovník se v intervenci řídí pouze osvědčenými postupy a metodami, které dobře zná, nové si osvojuje pod supervizi,
- pracovník se neustále odborně vzdělává a podrobuje se pravidelné supervizi,
- pracovník chápe a vnímá sám sebe jako nejdůležitější nástroj poradenského vztahu, proto se snaží o co nejhlubší sebepoznání v rámci psychoterapeutických výcviků aj.,
- pracovník respektuje potřeb sebepoznání v míře, kterou mu poskytuje jeho pracovní zařazení.

5) Právní, administrativní a osobnostní odpovědnost

- pracovník respektuje svou pracovně právní odpovědnost vůči zákonům a platným předpisům,
- pracovník si vede záznamy o setkáních s klienty a eviduje korespondenci, testy, záznamy o supervizích a ostatní dokumentaci pro případné využití ve prospěch klienta,
- posudky a zprávy o vyšetřeních může pracovník poskytnout pouze se souhlasem klienta,
- zprávu pro soud pracovník poskytne pouze na vyžádání daného soudu s přihlédnutím k platným právním předpisům,
- posudky institucím nezdravotnickým píše pracovník v jazyce srozumitelném,

- pracovník vždy respektuje důležitost klientova sdělení a lidskou důstojnost,
- pracovník se při veřejných prohlášeních, reklamě a nabídce vlastních odborných služeb vyvaruje senzaci, přehánění a povrchnosti,
- pracovník profesionální vztah nezneužije k vlastnímu užitku,
- vznikne-li konflikt mezi pracovníkem a zaměstnaneckou institucí, je pro pracovníka rozhodující vlastní svědomí a profesionalita. (Moravčíková, Čedík, 2011)

Všechny výběry z etických kodexů mají společné roviny, ve kterých může pracovník nahlížet na svou profesi. Rovina pracovníka se sebou samým se dotýká jeho osobnostní vybavenosti, znalosti osobnostních limitů, výkonu povolání a odbornosti. Další rovina pracovník-žák popisuje náhled na vztah jako rovnocenný, podporující a ochraňující žákovu důstojnost. Rovina vztahu pracovník-kolega, zaměstnavatel, se zabývá otázkami kolegiality, respektu ke kolegům a svému zaměstnavateli, spoluprobě dalších etických zásad. Poslední rovina pracovník-společnost nabízí k zamyšlení témata pracovníka jako osoby představující řád společnosti.

3. Náplň práce školního metodika prevence

3.1 Činnosti vykonávané školním metodikem prevence dle přílohy Vyhlášky MŠMT č. 72/2005

Školní metodik prevence ve školách nebývá přímým realizátorem primární prevence, ovšem měl by být především koordinátorem a metodikem jednotlivých kroků, na které odborně dohlíží. Vytváří ve škole spolu s ostatními pedagogy a vedením školy systém primární prevence, který by měl být dle Čecha (2011) především včasný a dlouhodobý, ucelený a systematický, koordinovaný, odborný a fundovaný, nenásilný a nenucený. Čím méně bývá nápadná realizace preventivních programů, tím více bývá efektivnější.

Kompetence a standardní činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny přílohou č. 3 Vyhlášky č. 72/2005 podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. Jedná se o činnosti metodické a koordinační, informační a poradenské. Školní metodik prevence by se měl řídit desaterem, které zpracovala Ciklová ([b. r.]s. 5)

1. Vybrat vhodného pedagoga jako garanta programu.
2. Získat podporu řídicích pracovníků.
3. Vybudovat tým spolupracovníků.
4. Připravit aktivity pro žáky.
5. Zajistit metodické pomůcky, informace, kontakty.
6. Uspořádat aktivity pro rodiče.
7. Spolupracovat s ostatními odborníky.
8. Spolupracovat s dalšími orgány státní správy a místní samosprávy, dalšími organizacemi zabývajícími se využitím volného času dětí a mládeže.
9. Propagovat školní preventivní program a primární prevenci ve škole i na veřejnosti.
10. Evidovat realizaci programu a preventivních aktivit, hodnotit efektivitu práce ŠMP.

Role školního metodika prevence vyplývá z Vyhlášky č. 72/2005 Sb. Školní metodik prevence je poradcem, metodikem a koordinátorem. Zároveň však zůstává především učitelem, kolegou.

Výňatek z Vyhlášky MŠMT č. 72/2005, přílohy 3

Vyhláška upravuje standardní činnosti školního metodika prevence, které by měl ze své funkce vykonávat. Je možné, že činnosti mohou být zredukovány podle toho, zda má škola své úplné poradenské pracoviště a školní metodik prevence má tak možnost spolupracovat se školním psychologem nebo speciálním pedagogem (Bártík a kol., 2010).

Metodické a koordinační činnosti

Náplní v této oblasti je:

- 1) *Koordinace a kontrola tvorby a realizace preventivního programu školy;*
- 2) *Koordinace a spolupodílení se na realizaci aktivit školy zaměřujících se na prevenci:*
 - *záškoláctví,*
 - *závislosti,*
 - *násilí,*
 - *vandalismu,*
 - *sexuálního zneužívání,*
 - *zneužívání sektami,*
 - *nekriminálního a kriminálního chování,*
 - *rizikových projevů sebepoškozování a dalších;*
- 3) *Metodické vedení pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence – vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.);*
- 4) *Koordinace dalšího vzdělávání pedagogického sboru v oblasti prevence;*
- 5) *Koordinace a realizace aktivit prevence rasismu, xenofobie a dalšími jevy souvisejícími s kulturními a etnickými odlišnostmi;*
- 6) *Koordinace spolupráce s dalšími externími pracovníky a odborníky v oblasti prevence (OSPOD, Policie ČR, Městská policie, metodik prevence PPP, oblastní metodici, další občanská sdružení a organizace pracující v oblasti prevence);*
- 7) *V případě výskytu akutního rizikového chování kontaktování odpovídajícího pracoviště se zajištěním následné péče a spolupráce;*
- 8) *Sběr odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů;*
- 9) *Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.*

Informační činnosti

- 1) Zajišťování a předávání odborných informací z oblasti prevence, zprostředkování nabídek programů a projektů, informování o metodách a formách specifické primární prevence pedagogům;*
- 2) Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností;*
- 3) Vedení a aktualizování databáze spolupracovníků školy v oblasti prevence;*

Poradenské činnosti

- 1) Depistáž žáků s rizikem či projevy rizikového chování, poskytování poradenské činnosti těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, zajištění péče odborného pracoviště;*
- 2) Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování, spolupráce ve sledování úrovně rizikových faktorů významných pro rozvoj rizikového chování ve škole;*
- 3) Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.*

Úkol, který školní metodici prevence pravděpodobně berou jako samozřejmost, je tvorba Minimálního preventivního programu (dále jen MPP), který vytvářejí na základě analýzy rizikového chování ve škole a jehož dodržování kontrolují a napomáhají při jeho realizaci. Dá se říci, že tvorba MPP, jeho kontrola a realizace pravděpodobně zabírá školnímu metodikovi prevence velkou část vyhrazenou pro preventivní práci. Realizace MPP však nabízí využití sociálně-pedagogických přístupů a technik v rámci péče o žáky. Krizovějšími oblastmi jsou metodické vedení kolegů, dalších pedagogických pracovníků a koordinace jejich vzdělávání. Krizovějšími oblastmi je nazývám proto, že spolupráce učitelů se školním metodikem prevence je nelehká. Někteří učitelé nechtějí nad rámec svých povinností přibírat ještě další úkoly, které se jim zdají zbytečné. Koordinace a realizace aktivit a spolupráce s dalšími externími institucemi se zdá mnohem snažší. Obzvlášť komunikace o další spolupráci s odborníky po telefonu nebo emailu není složitá ani svazující. Problematickou oblastí může být kontaktování dalších institucí kvůli následné péči, kde se školní metodik prevence může setkat s neúspěchem např. kvůli obsazení míst v programu nebo dlouhé čekací doby. Vedení písemných záznamů a sběr

odborných zpráv a informací o žácích vyžaduje pečlivý a zodpovědný přístup. Valentová (euroguidance, © 2008) k tématu uvádí: „*Metodické činnosti (...) bez poradenského vzdělání lze obtížně profesionálně zajistit. Proto je potřebná týmové spolupráce ŠMP se školními poradenskými institucemi, především SVP (středisko výchovné péče), PPP.*“

Informační činnosti by neměli být opomíjeny kvůli tematickému rozhledu pedagogických pracovníků i veřejnosti (letáky, plakáty na nástěnkách). Obzvlášť důležitým bodem je prezentace výsledků preventivní práce školy, která poukazuje na práci školního metodika prevence a seznamuje širší okolí s jeho působením ve škole.

Poradenské činnosti poskytují školnímu metodikovi prevence prostor k práci se sociálně-pedagogickými technikami v rámci péče o žáky v oblasti spolupráce s třídními učiteli. Při depistáži žáků s rizikem či projevy rizikového chování nutně spolupracuje s dalšími pedagogy a pedagogickými pracovníky ve škole. Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole obnáší preventivní přípravu pozitivního klimatu ve třídách a také nastavení otevřenosti pedagogů vůči žákům.

Školní metodik prevence zastává pozici, která si žádá samostatné pracovní zařazení už jenom proto, aby činnosti vymezené Vyhláškou č. 72/2005, v příloze 3, mohl vykonávat zodpovědně a pečlivě a přitom to neubíralo na jeho kreativitu a pracovním elánu.

3.2 Minimální preventivní program jako nástroj školního metodika prevence

Povinností školy je každý rok vypracovat Minimální preventivní program (dále jen MPP), který je aktuální pro daný školní rok. Zpravidla ho vypracovává školní metodik prevence, který se řídí především koncepčním myšlením, zásadami systematičnosti prevence a návaznosti jednotlivých preventivních aktivit. MPP podléhá kontrole České školní inspekce a metodickému vedení oblastního metodika prevence PPP. (Spurný, 2010)

Čech ve svém článku (2011) uvádí, že efektivnost primární prevence souvisí s jejím nástupem. Konkrétně je nutné, aby preventivní aktivity byly realizovány před tím, než bude dítě ohroženo konkrétním rizikovým jevem. Prevence společensky tolerovaných drog jako je alkohol a nikotin by měla optimálně začít již v předškolním věku.

„*Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy a je součástí školního vzdělávacího programu, vycházejícího z příslušného rámcového vzdělávacího programu, případně je přílohou dosud platných osnov a učebních plánů.*“ (Exnerová, 2012, s. 15)

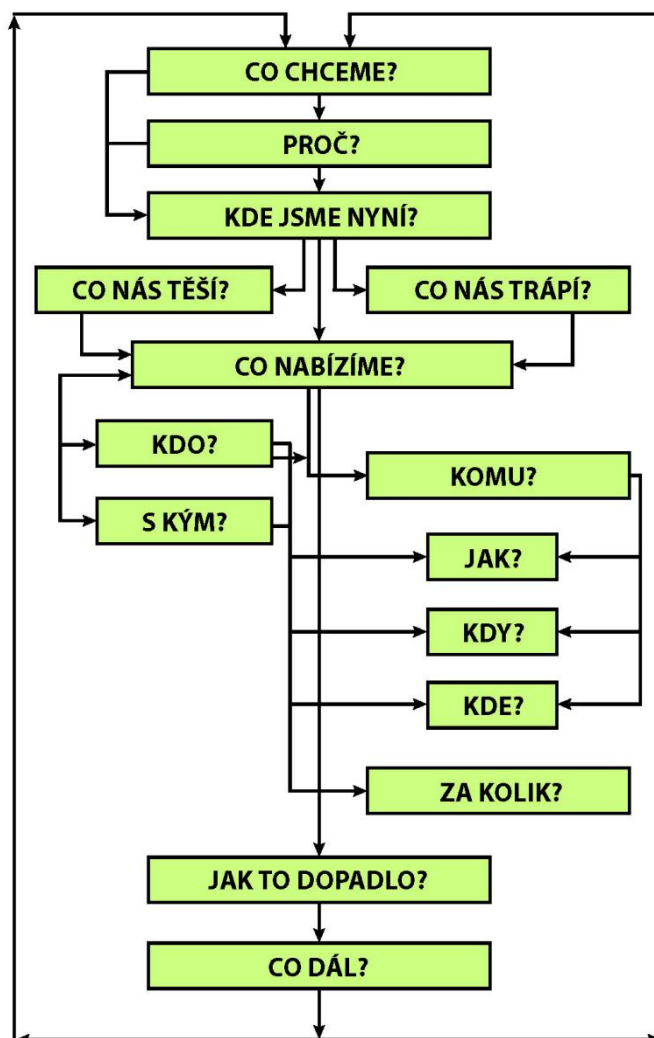
MPP je zaměřený, dle Metodického pokynu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. MPP se zaměřuje na aktivní zapojení žáků, jejich rodinných zástupců a pedagogického sboru.

Tvorba MPP může být založena na pěti krocích (Bártík a kol., 2010, s. 105):

- 1) Charakteristika školy
 - jasně, stručně, výstižně;
- 2) Monitoring - analýza současné situace podle evaluace z předchozího roku
 - stručný současný subjektivní pohled na situaci ve škole;
- 3) Stanovení cílů MPP
 - stanovení dlouhodobých a krátkodobých cílů;
- 4) Vytvoření souboru aktivit pro jednotlivé cílové skupiny
 - pro každou věkovou skupinu je typická jiná aktivita;
- 5) Evaluace
 - výsledky evaluace slouží především jako podklady pro plánování preventivní aktivit na příští rok.

Následující schéma názorně ilustruje, na jaké otázky by v MPP mělo být odpovězeno. MPP se pak stává efektivním, účinným nástrojem pro primární prevenci ve škole.

MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM



Obrázek 1: Manuál pro tvorbu efektivního a účinného MPP

(Čech, 2011, s. 7)

Témata Minimálního preventivního programu

Pojem sociálně patologické jevy je zastaralý, nahradil ho aktuální pojem rizikové chování. I přesto, že první pojem stále zůstává v důležitých dokumentech týkající se prevence, odborná veřejnost dbá na zavedení pojmu nového.

V metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních je uvedeno: „*Pojem sociálně patologické jevy je pojmem sociologickým a postihuje fatální jevy ve společnosti (alkoholismus, krádeže, vraždy apod.), k nimž mimo jiné také musí směřovat opatření primární prevence. Nicméně ve školním prostředí pedagogové pracují s rizikovým chováním, vůči němuž zaujímají účinná primárně preventivní opatření s cílem minimalizace projevů i rizik takového chování a případně je diagnostikují a následně přijímají efektivní opatření.*“ (MŠMT, © 2013-2014).

Dle metodického pokynu k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních lze typy rizikového chování rozdělit do několika oblastí:

- návykové látky – drogy,
- rizikové chování v dopravě,
- poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, mentální bulimie),
- alkohol u dětí školního věku,
- syndrom týraného dítěte CAN,
- šikana,
- kyberšikana,
- homofobie,
- extremismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus,
- vandalismus,
- záškoláctví,
- tabakismus,
- násilí,
- krádeže (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, MŠMT, 2010).

V každé škole se vyskytují různé okruhy rizikového chování, kterým je třeba se věnovat. Samozřejmě záleží na specifikách dané školy. Z výše zmíněných oblastí se na základních školách stupně objevují okruhy dotýkající se šikany, kyberšikany, syndromu CAN, poruch příjmu potravy, vandalismu, záškoláctví a krádeží.

3.3 Poradenský rozhovor jako součást práce školního metodika prevence

Osobnost poradce se vyznačuje otevřeností a pozitivním vztahem ke klientovi za jakýchkoli podmínek. Nemalou měrou by v povaze poradce měla být zastoupena upřímnost a empatie. Poradce jako kvalifikovaný odborník uplatňuje ve své práci životní hodnoty jako vnitřní poctivost, zralost a respekt k druhému člověku.

„Poradenství je tedy jednou z cest, jak pomáhat lidem překonat jejich problémy, jak objasňovat jejich osobní cíle a jak jich dosahovat.“ (Matoušek a kol., 2008, s. 85).

Podle M. Scally a B. Hopson (In Matoušek a kol., 2008, s. 85), se rozlišuje šest typů pomoci druhým:

- *„podání jednoduchých věcných informací,*
- *poskytování rad,*
- *prostřednictvím učení,*
- *prostřednictvím psychologického náhledu,*
- *prostřednictvím přímé akce,*
- *pomáhání vyvolané změnou systému.“*

V poradenském procesu je velmi důležité navázat důvěryhodný vztah mezi poradcem a klientem. Poradce by se měl zaměřit především na citlivost, vřelost a porozumění, jež jsou základem zmiňovaného vztahu (Matoušek a kol., 2008).

Školní metodik prevence by měl být vzdělán v oblasti psychologie osobnosti a měl by ovládat různé pedagogicko-psychologické metody, především poradenský rozhovor jako základ poradenské práce. Mnohdy dokáže člověk ublížit slovem, ve vztahu k dětem to platí dvojnásob pro jejich nezkušenost. Žák na I. stupni ZŠ ke svému učiteli obvykle vzhlíží jako k někomu, kdo mu pomůže. Jaké zklamání musí přijít po necitlivém zásahu, se jen těžko popisuje. Pedagog může být necitlivý z několika důvodů, jedním z nich je neznalost, druhým je nezkušenost, třetím přetíženost a zahlcení sebou samým. Díky rozhovoru lze navázat vzájemný vztah, kde se rozvíjí porozumění, sdílení pocitů, pochopení a poskytování emoční podpory. *„Jde o to, aby komunikující lidé jeden druhého pochopili, přijali, podepřeli nebo si navzájem poskytli zpětnou vazbu, radu nebo inspiraci.“* (Matoušek a kol., 2008, s. 75).

Poradenský rozhovor se odehrává na úrovni slovní i mimoslovní, vždy by měla být komunikace s druhým zaměřena na vzájemné sdělení, nikoliv na dva oddělené monology. Rozhovor má sloužit k poznání druhého člověka, kdy lze díky vzájemné spolupráci dosáhnout potřebné změny. Důležitým faktorem při zahájení rozhovoru je, zda se klient, ve školním prostředí žák či žákyně, cítí dobře. To může ovlivnit především prostředí a osobnost školního

metodika prevence. Pokud se podaří odstranit všechny nežádoucí faktory prostředí, pak se může podařit navázání vztahu.

Školní metodik prevence vede poradenský rozhovor i formou naslouchání. Nevnučuje své rady a názory, poslouchá a chápe, že ticho je užitečnější než souvislý monolog. Je seznámen s úrovněmi naslouchání. Vyvaruje se nebezpečí, které hrozí z rychlého úsudku a poučování.

Pokud se zaměříme přímo na rozhovor jako pedagogickou techniku, pak je třeba vnímat několik podmínek, které přispívají ke zdárnému průběhu. *Jsou jimi čas, prostor a vyladění pracovníka* (Kopřiva, 1997, s. 110). Je třeba podotknout, že pedagogický rozhovor je jiného charakteru, než rozhovor vedený sociálními pracovníky, jak uvádí Kopřiva. Nicméně, i přesto, je žádoucí o podmínkách uvedených výše, vědět.

Vyhrazení času je jednou z uvedených podmínek, která upozorňuje na fakt, že pro rozhovor má být vyhrazen časový rámec, který je dopředu znám jak učiteli, tak žákovi, případně jeho zákonným zástupcům (záleží na povaze setkání). Tento časový rámec musí být dodržen z důvodu zachování řádu, jehož narušení může způsobit pocit nadržování učitele danému jedinci (nebo jeho zákonnému zástupci). Nutno podotknout, že čas rozhovoru by měl být chráněn před ruchy okolí – vyrušení jiným pracovníkem nebo telefonátem. Další podmínkou je *prostor*, v kterém bychom při schůzce měli být sami. Nemělo by být zapomenuto na způsob sezení. Křesla či židle by měly být nastaveny tak, aby učitel-žák (zákonný zástupce) byli v symetrické pozici, protože potom dochází ke snazšímu kontaktu a odbourání mocenské pozice ze strany učitele. Poslední podmínkou napomáhající dobrému průběhu rozhovoru je *vyladění pracovníka*, ve školství školního metodika prevence. Vyladit se znamená pro pracovníka zastavit se, popřemýšlet o sobě, o tom, jak se cítí, co v ten den zažil. Urovnat si myšlenky a soustředit se na toho, kdo má přijít, i na problém či námět, se kterým přichází (pokud je dopředu znám, což v plánovaných rozhovorech ve školství bývá). (Kopřiva, 1997, s. 110)

Vést rozhovor znamená nechat druhému prostor pro vlastní vyjádření a s účastí naslouchat, co nám druhý jedinec vlastně sděluje. Nejen slovy, ale i ze strany neverbálních sdělení. Aktivní naslouchání tedy znamená zaměřit se na druhého v dialogu, soustředěně a s pozorností jej ujišťovat o tom, že pracovník naslouchá. Oční kontakt a vhodná mimika jsou jasnými signály k vyjádření zájmu o druhého člověka, o obsah jeho sdělení.

Školní metodik prevence by se měl řídit zákonitostmi rozhovoru a vědět o způsobech jeho vedení, znát pravidla aktivního naslouchání i způsoby dotazování. V plánování

rozhovoru by se měl školní metodik prevence držet schématu rozhovoru, který je rozčleněn do několika fází.

- 1) V *úvodní fázi* dochází k navázání kontaktu, důvěry a odstranění bariér. Školní metodik prevence zde může získat další informace o žákovi (zákonném zástupci), které nelze zjistit ze školní agendy.
- 2) V *jaderné fázi* školní metodik zjišťuje s jakým tématem žák (zákonný zástupce) přišel, co od rozhovoru očekává. Probíhá vzájemná komunikace o výsledku rozhovoru. Školní metodik by se měl snažit o vyslechnutí žáka (zákonného zástupce) a zjistit tak jeho úhel pohledu na věc.
- 3) V *závěrečné fázi* by mělo dojít k uvolnění, oddychnutí a naplánování dalších kroků pro budoucí spolupráci, pokud bude potřeba. Součástí závěrečné fáze je i rozloučení. (Matoušek a kol., 2008, s. 78)

Úlehla metodu rozhovoru rozpracovává do fází *přípravy, otevření, dojednávání, průběh, ukončení a přípravu*, které se vzájemně prolínají a opakují (2004, s. 15). Od výše zmíněných se liší svou rozčleněností a drobných nuancí v charakteristikách jednotlivých fází. Konkrétně ve fázi *ukončení* je zaměřena pozornost na ověření úspěchu. Poslední fáze *přípravy* je velmi potřebná pro psychickou hygienu školního metodika prevence. Týká se potřeby supervize, dalšího vzdělávání a seberozvoje.

Školní metodik prevence jako sociální pedagog se může řídit a vést rozhovor podle směru jemu blízkému. Jako osoba otevřená a respektující druhé lidi se může vydat směrem Ericksonovského provázení a vedení rozhovoru anebo Rogersovského rozhovoru. Ericksonovské vedení rozhovoru je založeno na rozvíjení dobrého a bezpečného kontaktu. Je vnímán tak, že vše potřebné pro změnu je obsaženo v osobě, se kterou pracovník spolupracuje. Školní metodik prevence se zde může přizpůsobovat v oblasti řeči (podobnost jazyka, tempo), provází žáka (rodinného zástupce) a naslouchá tak, aby vznikl důvěrný vztah a následně jej mohl vést prostřednictvím otázek a formulací, které žákovi (zákonnému zástupci) umožní lepší kontakt se sebou samým. Rogersovský rozhovor je založen především na autenticitě, empatii, reflexi poradce, plné akceptaci a úctě ke klientovi (Matoušek a kol., 2008, s. 78).

Vzhledem k práci školního metodika prevence a jeho vedení rozhovoru je nutné uvést zde i pravidla aktivního naslouchání, které zaručují okamžitou zpětnou vazbu žákovi (rodinnému zástupci). „*Pracovník:*

- 1) *je soustředěn na klienta a to, co klient říká, vnímá pozorněji než své pocity a myšlenky;*

- 2) *se zaměřuje na to, co klient cítí a co má v jeho sdělení zásadní význam, spíše než na doslovný význam toho, co říká;*
- 3) *udržuje oční kontakt s klientem a je vnímavý k jeho neverbálním signálům;*
- 4) *klade objasňující otázky, aby si upřesnil, co bylo řečeno;*
- 5) *mluví, aby dosáhl lepšího porozumění, ne aby dělal závěry;*
- 6) *zrcadlí klientovi, jak jeho sdělení pochopil. Ověřuje si, zda je pochopil správně, pokud ne, klient dostává příležitost zprávu upřesnit.*“ (Sheafor, Horejsi, Horejsi, 1988, cit. podle Matoušek a kol., 2008, s. 76)

Během života jedince se mohou objevit různé druhy krizí. Některé jsou vyvolané náhlou životní změnou, některé se pojí s již danými životními etapami. Krize je definována jako důsledek střetu s překážkou, kterou nejsme schopni vlastními silami, vyrovnávacími strategiemi, ani za pomoci blízkých osob zvládnout v přijatelném čase a navykklým způsobem (Matoušek a kol., 2008).

Školní metodik prevence má vymezené určité pracovní kompetence, do kterých však nespadá poskytování krizové intervence žákům, i přes to, že mnohdy dochází k situacím, kdy se pracovník musí uchýlit k využití psychologické pomoci žákům. Do náplně vzdělávání školních metodiků prevence zřejmě primárně nespadá oblast krizové intervence. Nicméně, laickou krizovou intervencí poskytovat může. „*Hlavní cíl laické a odborné psychologické pomoci se zásadně nijak neliší.(...) Laický přístup je v krizové intervenci účinný tehdy, když používá (ať intuitivně či intencionálně) v co největší míře podobných postupů a principů jako odborná psychoterapie.*“ (Prokopová, 2013, s. 6). Autorka citace dále rozepisuje konkrétní kroky psychologické pomoci. Úkolem školního metodika prevence v poskytování krizové intervence by mělo být připravit se na setkání, zajistit podmínky k nerušenému rozhovoru, provést se žákem orientační rozhovor, poskytnout prostor pro uvolnění a vlastnímu hledání pochopení. Pomoc při hledání základní orientace v situaci, pokusit se najít ústřední problém a najít částečné řešení. Posledním úkolem v řadě, na který by školní metodik prevence neměl zapomenout je zajištění další následné odborné péče. Školní metodik prevence může zasáhnout na úrovni sociální či v rámci rodiny ve spolupráci s dalšími institucemi.

Školní metodik prevence je, v rámci řešení krizových situací, důležitým pracovníkem při tvorbě krizových plánů školy. Krizové plány jsou součástí Minimálního preventivního programu, který zpracovává a koordinuje školní metodik prevence. Jedná se o plán pro učitele a školské pracovníky, který by měl poskytnout jasný návod na řešení krizové situace ve škole. Většinou jsou krizové plány spojeny s aktuálními projevy rizikového

chování žáků. Školní metodik prevence jako odborník na daná témata při tvorbě krizového plánu vychází z analýzy rizikových projevů chování minulého školního roku ve škole, ve které působí.

3.4 Komunikace školního metodika prevence se zákonnými zástupci

Komunikace s rodiči, podle nynějšího pojmosloví, se zákonnými zástupci žáků, je specifická prostředím, rolemi, komunikačními vzory z původní rodiny. Rodina i škola jsou rozdílné instituce, které plní rozdílné funkce. V rodině se vztahy zaměřují především na emoční stránku, ve škole se jedná o vztahy vrstevnické a o včlenění žáka do společenského dění. Při vedení rozhovoru by měl školní metodik prevence mít vždy na paměti rodinnou situaci. V rozhovoru s rodiči je nutné, se vyvarovat obecných frází o dítěti, pozitivní komunikaci podporují konkrétní informace o tom, co žák umí/neumí. V případě, že se vyskytl problém, který učitel musí se zákonnými zástupci řešit, měl by to udělat bezodkladně. Vyhne se případným komplikacím a obviňování rodičů, že o situaci nebyli informováni. Dá se tak učinit osobně nebo telefonicky.

„Moudrý pedagog ví, že:

- *žádný žák ani rodič není jeho soupeř (nad kterým musí za každou cenu zvítězit), a že pro úspěšný výchovně vzdělávací proces je vždy lepší, když rodič je spoluhráčem a ne protivníkem;*
- *služným a zdvořilým vystupováním docílí v komunikaci víc než nadřazeností a přezíravým postojem (nejedná se však o servilitu a podlézání);*
- *dále ví, že svoji autoritu nezvyšuje urážením a devalvováním žáka (ba naopak);*
- *ví také, že komunikace ovlivňuje vzájemný vztah a vztah ovlivňuje komunikaci;*
- *je mu jasné, že je v jeho zájmu pěstovat se svěřenými žáky vztahy spíše dobré;*
- *nepochybuje o svojí omylnosti, a udělá-li chybu, dokáže ji uznat a omluvit se.“*
(Gavendová, 2009, s. 11)

V případě, že učitel potřebuje pohovořit s rodiči o problémech jejich dítěte ve škole, pak by tomu měl přizpůsobit čas a prostředí, kde se schůzka bude odehrávat. Je žádoucí zajistit si veškeré informace k tématu a připravit se na schůzku. Řeč by měla být strukturována. V případě očekávání negativní reakce a výbušnosti povahy jednoho nebo obou rodičů může přizvat učitel k sezení výchovného poradce či jiného pedagogického pracovníka, který může průběh sezení případně potvrdit. Vše záleží na povaze problému. Důležité je především komunikovat efektivně. Gavendová (2009) uvádí, že do efektivní komunikace

spadá včasné uvědomění si, čeho chci v komunikační výměně dosáhnout a podle toho postupovat. Učitel by měl průběžně monitorovat vlastní komunikační strategie stejně jako dekódovat komunikační projevy druhých osob.

Základní informace o chodu školy či jiných organizačních záležitostech lze podávat listinnou korespondencí. V současné době rodiče vítají neosobní komunikaci přes emaily a webové stránky školy. Záleží však na každém učiteli a vedení školy, jaký způsob komunikace s rodiči nastaví. Je dobré zvážit všechny výhody a nevýhody dříve, než se komunikace s rodiči nastaví. „Každá komunikace „tváří v tvář“ (i leckterá jiná), je dvousměrná - obě zúčastněné strany přijímají i vysílají.“ (Plaňava, 2005, s. 15) Především však má komunikace mezi školou a rodinou nemalý vliv na žáka. Ten potřebuje prostor pro přechod z jedné instituce do druhé, a tak mezi nimi nevítá častou a těsnou komunikaci. Dítě je prostředníkem, který sám určuje v které instituci co, kdy a jak sdělí. Rizikem komunikace mezi rodinou a školou je uzavření koalice v neprospěch dítěte, které je vystaveno neustálému drobnohledu z obou stran.

V dialogu je třeba sledovat i neverbální stránku řeči, kde sledujeme pohyby těla, gesta, mimiku, pohyby očí, kvalitu hlasu, pauzy v řeči, zvuky, vzdálenost, čichové vjemy apod. Mnoho nám řeknou gesta a dotyky, hlas, změna výrazu tváře, pozice a držení těla.

3.5 Práce se třídou a skupinovou dynamikou v praxi školního metodika prevence

Školní metodik prevence jako jeden z realizátorů Minimálního preventivního programu pracuje se třídou v rámci prevence témat rizikového chování. Proto je nutné, aby znal problematiku práce se školní třídou a skupinovou dynamikou.

Školní třída je sociální skupinou se svými specifiky. Je prostorem, v němž se odehrává mnoho interakcí jak mezi žáky samotnými, tak mezi žáky a učiteli. Žáci si ve své třídě zkoušejí „život na nečisto“ a velmi záleží na konkrétním přístupu třídního učitele, který žáky vede. Žáci si ze školy, hlavně ze své třídy, odnášejí postoje a vzorce chování, které uplatňují v dalším životě. Především jim zůstávají vzpomínky, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Každodenně, spontánně, probíhá ve třídě sociální učení v několika oblastech, jež je důležité pro morální a sociální růst žáků. Jedná se o oblasti prohlubování sebepoznání a poznání druhých, o podporu zdravého sebehodnocení, pochopení potřeby naslouchat druhému, o hledání alternativních přístupů k řešení problémů, utváření sociálních a komunikačních dovedností a v neposlední řadě se jedná o rozvoj autoregulačních dovedností, kam spadá sebeovládání a sebekritika (Valentová, 2011, s. 11).

Typy třídních kolektivů

Pokud školní metodik prevence pracuje s třídním kolektivem jako realizátor preventivních aktivit, měl by vědět o typech třídních kolektivů, jejichž znalost mu může usnadnit práci se žáky. Podle Smékalové a Kolaříka (2011, s. 10,11) se dělí třídní kolektivy na typy s různými způsoby práce učitele:

- 1) *„Zcela nový kolektiv – „kolektiv bez minulosti“*,
- 2) *Kolektiv vzniklý spojením – dvou nebo více částí různých tříd, „kolektiv více minulostí“*,
- 3) *Kolektiv s delší společnou minulostí – typ pozitivně laděný s funkčními normami, typ bez sounáležitosti ke skupině neboli slabý kolektiv a typ negativně laděný neboli kolektiv s negativními normami.*“

Každý kolektiv se vyznačuje svými specifiky, kterými se navzájem liší. Odlišnosti nastávají v úrovni komunikace ve třídě, s učitelem a ve způsobech práce se třídou.

Zcela nový kolektiv nazývají autoři „stadiem šance“. Zde komunikace ve třídě teprve vzniká, tzn., že je možné, aby ji učitel od začátku nastavil pozitivně. Není zde potřebné situaci ve třídě mapovat. Je žádoucí, aby se učitel zaměřil na podporu pocitu sounáležitosti s kolektivem, až po jeho vytvoření je možné zaměřit se na samotnou individualitu jednotlivých žáků. U zcela nového kolektivu je vhodné, aby byl uplatněn partnerský přístup, který podporuje komunikaci, aktivitu žáků a jejich pravidel soužití ve třídě. V případě, že učitel nezačne se třídou pracovat včas, je možné, že si třída sama spontánně vytvoří normy, které by bylo obtížné později měnit. Stejně jako učitel vyžaduje pochopení a dodržování hranic a pravidel u svých žáků, musí být sám pozitivním vzorem, který sám normy dodržuje.

V *kolektivu více minulostí* dochází k přejímání norem ze starých školních kolektivů, hrozí tedy střetávání mezi jednotlivými skupinkami žáků s různými pravidly, na které jsou zvyklé. Je nutná pozitivní podpora komunikace a sounáležitosti s minulými normami. Komunikace s učitelem zde teprve vzniká, stejně jako ve stadiu šance. Je možné a vhodné, aby učitel zvolil partnerský přístup ke společnému vytváření nových pravidel ke komunikaci ve třídě a aktivitě jednotlivých žáků. Důležitým prvkem je umožnit rozvolnění stávajících skupinek a podpořit sounáležitost se skupinou jako celkem.

Kolektiv s funkčními pozitivními normami – pozitivně vyladěný typ třídy znamená, že již delší dobu kolektiv funguje, pracoval v něm učitel s demokratickým přístupem. Kolektiv se vzájemně respektuje a je schopen řešit vznikající problémy. Jednotliví žáci jsou zvyklí říkat

své názory nahlas, komunikovat otevřeně s očekáváním oboustranné konverzace. V případě nástupu nového učitele je vhodné pokračovat v nastavených pravidlech s malou úpravou. Rizikem je chybějící podpora učitele v udržení norem. Ty se mohou za čas vytratit a mohou vzniknout normy nové, ale horší. Třída zvyklá na demokratický přístup učitele neočekává, že nový učitel bude uplatňovat přístup autoritářský. V tom případě se třída začne bouřit, vystupovat proti učiteli a bude hájit své normy.

Slabý kolektiv – typ třídy bez sounáležitosti má slabé vazby mezi členy skupiny, nemá svou hierarchii. Ve třídě se nachází spousta individualit, které se vztahují pouze sami k sobě. Plní své úkoly a povinnosti, ale neinvestují nic víc do vztahů kolem. Spolupráce mezi žáky je mizivá, je patrné vyhýbání se společných aktivit, žáci se zaměřují pouze na vlastní výkony, jsou soutěživí. Ve třídě chybí jasné vůdčí osobnosti. Komunikace s učitelem se omezuje pouze na žalování a výmluvy, každý se snaží získat ho na svou stranu, hledá výhody sám pro sebe. Velmi vhodné se zdá zmapovat třídu a pojmenovat její problém. Je důležité zaměřit se na zisk dílčích norem kolektivu a ukázat na vhodnost či nevhodnost těchto norem. Podporovat sounáležitost, vzájemné vztahy a práci se skupinou. Pokud se učitel pokusí o vytváření pravidel tehdy, kdy nebude vytvořena sounáležitost, neuspěje.

Typ negativně laděný – kolektiv s negativními normami je ustálený kolektiv, který se zná již delší dobu. Jsou vyvinuty funkční negativní normy. Žáci mají rozdělené role a řídí se podle nich, normy jsou skryté a všemi respektované. Kolektiv je natolik pohlcen, že na první pohled nemusí být nic negativního patrné. Ke komunikaci s učitelem nedochází anebo komunikují jen „vyvolení“ jednotlivci. V komunikaci dochází k výměně informací, které chce učitel slyšet nebo se jedná o informace, které učiteli mají být sděleny zcela promyšleně. „V komunikaci je však zřejmá přítomnost „tabu“ – jsou věci, na které se neodpovídá a o nichž se nemluví. Kolektiv „klame tělem“, jelikož vše zdánlivě funguje dobře, ale v skrytu se odehrávají negativní jevy.“ (Smékalová, Kolařík, 2011, s. 12).

Zkušenosti žáků, kteří by rádi vystoupili a řekli svůj názor či pohled na věc, jsou negativní. Tyto pokusy považují již za zbytečné, proto se zdržují opodál. Mapování třídního kolektivu je nutné, nejlépe externím pracovníkem zvenku, který má na třídní situaci větší náhled díky své nezainteresovanosti. Většinou se při zmapování zjistí, že místo sounáležitosti existuje jasná mocenská hierarchie, kde jsou skuteční vůdcové skryti, ale často jsou aktivními komunikátory. Typickým rysem negativně laděného kolektivu je nedodržování školního řádu, časté podvádění, absence školní docházky, vyhýbání se povinnostem a další. Ve třídě není patrná žádná společná aktivita. Nezbytným úkonem učitele je uplatnění mocenského přístupu do doby, kdy třída zjistí, že učitel „nepovolí“. Rizikem v tomto

kolektivu je velmi rychlá ztráta autority učitele v případě, že bude užívat partnerský přístup (Smékalová, Kolařík, 2011).

Diagnostika školní třídy

Školní metodik prevence jako poradenský pracovník, který ve škole pracuje s tématy rizikového chování a realizuje depistáž ohrožených žáků, potřebuje získávat informace cestou reálných nástrojů. Diagnostika školní třídy tyto nástroje nabízí. Mgr. Milena Mikulková uvádí, že *„diagnostika je cílené konkrétní vyšetření zaměřené na konkrétní jev s použitím specifických standardizovaných metod, s přesnou kategorizací a tříděním „symptomů“ podle stanovených kritérií – výsledkem je – diagnóza popis, začlenění, kategorizace příznaků.“* (pro Život bez závislostí, o. s., Říčany, 2010, str. 5)

Diagnostické nástroje, které lze využít, jsou:

- dotazníky,
- rozhovor,
- projektivní techniky,
- sociometrické vyšetření.

Dotazníky mohou informovat o stylech učení a výchovy, zaměřují se na motivaci a osobnost žáka. Rozhovor je mnohostranný diagnostický nástroj, díky němuž žák získává náhled na daný problém. Projektivní techniky mohou být zaměřené na sebepojetí a sebehodnocení, hodnotový a osobnostní systém. Sociometrické šetření naopak zjišťuje klima v sociální skupině. Školní metodik prevence využívá diagnostické metody dle aktuální situace s přihlédnutím k vlastním zkušenostem a dovednostem.

Skupinová dynamika

Se znalostí typů třídních kolektivů se pojí i znalost oblasti skupinové dynamiky. Napomáhá školnímu metodikovi prevence při porozumění chování žáků ve skupině, díky znalosti skupinové dynamiky může preventivně volit metody práce se skupinou. Skupinovou dynamikou se rozumí sociálně psychologický termín, který charakterizuje každou skupinu. Obsahuje veškeré skupinové dění a probíhající interakce. *„Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny.“* (Kožnar, 1992, s. 5). Skupinovou dynamiku ve třídě lze vnímat především z celodenního kontaktu učitele se žáky, což v práci

školního metodika prevence není možné. Avšak školní metodik prevence zjišťuje informace a spolupracuje právě s třídními učiteli žáků, u kterých realizuje či koordinuje preventivní aktivity. K tomu, aby školní metodik prevence zjistil vzájemné vztahy, a komunikaci ve třídě může využít her, aktivit a metod ze zážitkové pedagogiky. Díky tomu může školní metodik prevence vytvářet prostředí, ve kterém je možné zasahovat do procesů ve prospěch jednotlivců i skupiny. Školní metodik prevence může zasahovat do dění ve skupině především kvůli následujícím dvěma cílům (a dalších dílčích). Kupka (2010, s. 10) uvádí, že „*existují dva základní intervenční cíle: změna v chování a pohledu na sebe sama. Mezi dílčí cíle dále počítáme:*

- *citlivost a uvědomování si emocionálních reakcí,*
- *jejich výrazu u sebe i druhých,*
- *zvýšení anticipace důsledků svého jednání na základě zohlednění cizích vlastních pocitů,*
- *ujasnění si vlastní hodnotové orientace,*
- *dosažení efektivního chování ve vztahu ke svému prostředí,*
- *náhled na své postavení vůči ostatním členům skupiny.“*

V práci se skupinou lze očekávat mnoho rozmanitých situací, které mohou nastat. Důležité je uvědomění si, co se děje a proč se to děje. Prevencí před důsledky, jež mohou plynout z nové situace, je konkrétní příprava na možné nejběžnější situace z praxe:

- *„příchod nového žáka,*
- *odchod žáka či žáků (důležité jsou důvody),*
- *vztah mezi prospěchově nejlepšími a nejhoršími žáky,*
- *dělení třídy na podskupiny – sportovci, nesportovci,*
- *vztah mezi dívkami a chlapci,*
- *sloučení tříd,*
- *vztahy mezi třídami – možná rivalita,*
- *změna třídního učitele.“* (Kupka, 2010, s. 11)

Skupina je velmi důležitou součástí lidského života. V dřívějších dobách sloužily k intenzivnímu sociálnímu učení především rodiny, které měly výhody vícegeneračního soužití. V dnešní době žáci vyrůstají v malých rodinách, kde rodiče tráví poměrně dost času v práci. Žádoucí sociální učení, které zahrnuje poznání v různých oblastech života člověka, se čím dál více v rodinném systému zasouvá do pozadí. Základní otázky, kde se dítě může naučit komu věřit, a komu ne, co znamenají různé výrazy tváře, na koho se mohou spolehnout, přebírají skupiny, které se vytvářejí především ve škole a v zájmových útvarech.

Nutno říci, že skupina se vyvíjí v čase a obsahuje několik důležitých prvků, které se liší dle zveřejnění odlišných autorů (Kožnar, Kratochvíl, Hermochová). Nejužívanější koncepce, pro vývoj skupiny v čase, je Truckmanova (1977, cit. podle Vostálová, 2010, str. 36):

- a) „formování
- b) bouření
- c) normování,
- d) optimální výkon,
- e) ukončení“.

„Skupinovou dynamiku utváří řada skupinových elementů: cíle a normy skupiny, vůdcovství a struktura skupiny, její identita, interakční a komunikační procesy ve skupině, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, skupinová atmosféra a její prožívání členy skupiny, pozice a role ve skupině, tvorba podskupin, vývoj skupiny v čase neboli fáze skupinového vývoje, druhy výroků ve skupině a jejich interakční smysl, nonverbalita a její význam a konečně vztahy jedinců a skupin.“ (Kožnar, 1992, s. 28)

Školní metodik prevence musí jako profesionál a odborník obsáhnout a převzít do praxe opravdu mnoho informací, které mu mohou napomoci při zviditelňování skupinových vztahů, jejich porozumění a dalšímu následnému využití. Otázkou zůstává, jestli školní metodik prevence pracuje s třídními kolektivy v takové míře, aby uvedené znalosti využil v praxi. Nicméně, jako poradenský pracovník, na kterého se obracejí učitelé a školští pracovníci pro rady a návody k řešení, by se měl alespoň teoreticky v oblasti skupinové dynamiky orientovat.

4. Sociálně-pedagogické přístupy a techniky využívané školním metodikem prevence

Sociálně-pedagogické přístupy umožňují pracovat se žáky, jejich rodiči i s učiteli metodami vycházejícími z různorodých vědních disciplín humanitních směrů, jejichž jednotlivé poznatky obohacují obor sociální pedagogiky. Jedná se o vědní obory filozofie, antropologii, sociologii, psychologii a jiné. Sociální pedagogika se zabývá nejen prevencí, ale i terapeutickými prvky, které jsou integrovány do oblasti pedagogiky. Samotné včlenění terapeutických prvků se objevuje ve zvoleném postoji, přístupu školního metodika prevence ve své práci se žáky a učiteli, v samotné práci školního poradenství.

Sociálně-pedagogickým přístupem rozumím odborný způsob práce, který školní metodik prevence volí k řešení problémů, které spadají do jeho kompetence. Způsob práce vychází především ze vzdělání, odborné výbavy a dále ze zkušeností školního metodika prevence, ať už z profesních či osobních. Výběr postoje ovlivňuje i samotná osobnost. Díky ní zaujímá postoj jemu nejbližší. Volba přístupu v práci se žáky závisí také na okolnostech, které bezprostředně souvisí s aktuální situací. Může se tedy zdát, že v rozmanitých situacích využívá metodik prevence různé přístupy.

4.1 Definování přístupů

Základní sociálně-pedagogické přístupy vycházejí z teorií osobnosti a poradenských strategií dle Lazarové (2008). Jednotlivé přístupy se zabývají otázkami výchovy a mají nezanedbatelný vliv na pedagogickou práci. Rozumí se jimi:

- **dynamický přístup** (jenž se orientuje na nevědomé obsahy vědomí, využívání konfrontace, objasnění, interpretaci zpracování námětů klienta-žáka);
- **behaviorální přístup** (jenž se orientuje na nácvik a změnu chování);
- **humanistický přístup** (jenž vnímá člověka jako aktivní bytost s potenciálem k dalšímu růstu, zaměřuje se spíše na schopnost klienta uvědomit si své možnosti a využívat jich, pracuje s jeho emocemi a zážitky, respektuje ho jako rovnocenného partnera);
- **systemický přístup** (ve kterém se pracuje s klientem jako součástí širšího celku, se zaměřením na změnu systému nebo jeho vnímání).

Dynamický přístup

S dynamickým přístupem školní metodik prevence volí možnosti působení skrze vlastní porozumění vlastních motivačních sil ke způsobům chování žáka, rodiče či kolegy-učitele. Vhled umožňuje pochopení a rozvoj empatie k člověku jako lidské bytosti, která má svůj životní příběh. Dynamický přístup pracuje s podstatnou otázkou „výchovy jako cesty k lidství“ (Lazarová, 2008, s. 62) přes životní překážky a potíže. Vychází z myšlenky, že na člověka působí momenty a pochody, které jsou jeho vnímání, vědomí a rozumu nedostupné. Základem těchto momentů a pochodů lidského jednání jsou pudy, jež směřují k uspokojení – dosažení slasti. Pudové síly jsou však omezovány společenskými zvyklostmi a pravidly, jedinec je tak nucen své pudy ovládat. Základem dynamického přístupu je teorie o nevědomí Sigmunda Freuda. Teoretický i praktický základ tohoto přístupu je natolik rozsáhlý a obtížný, že jej mohou využívat pouze vyškolení terapeuté. Školní metodik prevence z tohoto přístupu čerpá především informace o porozumění vývojových stádií, o zdravém vývoji osobnosti a obranných mechanismech. (Paulík, 2009)

Behaviorální přístup

Behaviorální přístup vychází z teorie zkoumání lidského chování a jeho ovlivňování. Člověk reaguje na motivy ze svého okolí a odpovídá na ně svým chováním. Chování je naučené, dá se tedy měnit. Pracuje se s aktuálními potížemi v chování. Behaviorální přístup se orientuje spíše na změnu nevhodného chování. K tomu se využívá klasické podmiňování, které pozitivní projevy chování posiluje odměnou nebo je potlačuje trestem. Dále využívá protipodmiňování, které slouží k tomu, aby se jedinec naučil reagovat na situace lepším způsobem. Se situací se tak setkává za pozitivních podmínek a jeho strach se utlumuje. Využívá i operantní podmiňování, hraní rolí a školní modelování. Charakteristiky uvedených způsobů jsou vypsány níže. Tento přístup mohou využít metodici prevence, kteří chtějí změnit nežádoucí chování žáků, posílit žádoucí chování, anebo nacvičit a rozvíjet sociální či pracovní dovednosti. (Murdoch, Barker, 1996)

Humanistický přístup

Efektivita tohoto přístupu tkví v respektujícím pohledu na druhého člověka jako bytosti, na níž pohlížím kladně. Ve vztahu k ní je školní metodik prevence empatický, vřelý a kongruentní. Oceňuje žáka takového, jaký je. Humanistický přístup napomáhá druhému člověku vnímat sám sebe pozitivně, přijmout vlastní osobnost a rozvíjet ji. Pedagogům nabízí tento přístup rovnocenný vztah s přirozenou autoritou, nikoliv s nutností

vydobýt si autoritu silou. Cesta kupředu je skrze ocenění, nikoliv na základě upozorňování na nežádoucí chování. Školní metodik prevence ve své praxi může tento přístup také využívat v postupech založených na hře, zcela nedirektivně. Hlavní metodou je rozhovor, který využívá techniky reflexe, parafrázování a naslouchání. V rozhovoru školní metodik prevence nehodnotí, snaží se o bezpodmínečnou akceptaci a empatické porozumění. Věří, že žák má v sobě vnitřní potenciál jako kterákoliv další lidská bytost. V současné době jsou lidé závislí na vnějších hodnoceních, ztrácejí tak důvěru ve vlastní přirozenou sílu a vrozené hodnoty. Humanistický přístup toto mění, vytváří podmínky pro podporu rozvoje osobnosti a nápravu vnímání reality. (Paulík, 2009)

Systemický přístup

Vnímá člověka jako součást celku, na něhož působí okolní prostředí. Přístup je zaměřen celostně, pracuje primárně s člověkem jako součástí mezilidských vztahů, systému. Školní metodik prevence k žákovi tedy přistupuje komplexně. Orientuje se na časovou osu současnosti a budoucnosti, na dekonstrukci stávajícího poznání a vytvoření dalšího, nového. Systemický přístup pracuje s technikami dotazování a zaměřuje se na způsoby komunikace. Jednou ze základních tezí uvedeného přístupu je, že kdyby nebylo problému, nebylo by systému (Paulík, 2009). Konkrétně o tom hovoří Schlippe a Schweitzer (2006, s. 73): „*Na problémy lze nahlížet i jinak: jako na sociální systém, jenž se rozvinul kolem jakkoliv – třeba i náhodně – vzniklého chování nebo tématu a jenž je charakterizován komunikací o problému. Problém vytváří systém.*“ V základní otázce, co je problém, výše zmínění autoři hovoří o něčem, co někdo pokládá za nežádoucí stav, jenž si žádá změnu. Může to být „stav“, proces, který si získal větší pozornost jedince, než ostatní, „někým“, kdo vždy upozorní na problém a popíše určitý stav, „*považován za nežádoucího/vyžadujícího změnu*“ někteří pozorovatelé vnímají stav jako nežádoucí, který není v pořádku a to je motivací pro změnu. „Jestliže např. někdo sám o sobě řekne, že trpí a druhý na to reaguje slovy „*To si jen namlouváš!*“ a odvrátí se, nevyvine se z toho problémový systém ani pomáhající systém, pokud se neobjeví někdo jiný, kdo na tento problém verbálně zareaguje a neudělá z něj problém (...).“ (Schlippe, Schweitzer, 2006, s. 74). Stav je považován za „změnitelný“ pokud jej sami osoby za změnitelný považují. Uvedené čtyři faktory utvářejí problém. (Schlippe, Schweitzer, 2006, s. 74).

Využití a volbu technik, by měl školní metodik prevence promýšlet vždy dopředu. Měl by o nich vědět bližší informace, aby je mohl správně využít. Řídit se zásadou „hlavně neublížit“. Pokud si metodik prevence není jistý, danou techniku nemá vyzkoušenou

v bezpečné skupině, např. výcvikové, anebo není pod dohledem supervizora, rozhodně by ji neměl samovolně využívat ve své praxi. Školní metodik prevence není terapeut, pokud neabsolvoval příslušný kurz, nesmí, a ve své nejlepší vůli tudíž nemůže, terapeutické techniky využívat v plném rozsahu. Může však do své praxe čerpat jednotlivé prvky a zajímavé myšlenky, jež ho oslovily.

Direktivní a nedirektivní navozování změn

Dva různé přístupy, jejichž využití závisí na mnoha okolnostech. Každý uvedený přístup má své výhody a nevýhody, o kterých odborníci vedli již mnoho diskuzí.

Direktivní navozování změn vychází z přímého vedení konkrétního žáka. Je nenáročné na čas a nehledá hlubší příčiny určitého chování. Metodik ho může využít v případě, že žák chce pouze ujištění o správnosti svého chování nebo ho volí v situaci, kdy si je jistý, že žák díky své inteligenci není schopen pracovat s nedirektivním přístupem. Dál se podle Kopřivy (1997, s. 45) využívá v případě, že hrozí nebezpečí z prodlení anebo je-li klient (ve školním prostředí žák-žákyně) v akutní krizi, kdy potřebuje vedení.

Nedirektivní navozování změn je naopak cestou trvalejší změny. Jedná se o přístup podporující, na který musí mít pedagog čas a sílu. Směr, kterým se vydat, je závislý na aktuálních okolnostech, které je nutné zvážit na začátku spolupráce metodika se žákem (Kopřiva, 1997).

4.2 Vybrané metody a techniky práce školního metodika prevence

Rozhovor

V praxi školního metodika prevence je nejvyužívanější individuální metodou práce rozhovor. Školní metodik prevence ve své práci především komunikuje se žáky, jejich zákonnými zástupci, s učiteli, s nadřízenými. Charakteristiku poradenského rozhovoru uvádím a konkretizuji v podkapitole 3.3 Poradenský rozhovor jako součást práce školního metodika prevence.

Chování „Jako by“

Adleriánská technika, jež využívá fantazii žáka, jeho představivosti. Nabízí fantazijní obraz s novými alternativami chování. Jedná se o zkoušku chování „nanečisto“ v bezpečném prostředí, jež pomáhá žákovi rozvinout funkční chování (Lazarová, 2005). Školní metodik

prevence tuto techniku volí, pokud chce u žáka pracovat s chybami v sebehodnocení, s jeho nerealistickými cíly anebo generalizací.

Paradoxní intence

Technika V. Frankla, jež nabízí posílení schopnosti sebeodstupu při nepřiměřeném projevu strachu z určité situace. Napomáhá k přerušení vzniklého vztahu strachu a následného fyzického ochromení. Dochází k paradoxnímu přijetí toho, čeho se bojíme. Může dojít i k záměrnému jednání, které hned na začátku situace odstraní obavy tím, že zcela záměrně žák udělá to, čeho se nejvíce bojí. Školní metodik prevence tuto techniku může využít v rámci práce se skupinou a také nácviku asertivního chování vůči spolužákům. Témata, která by již měl řešit terapeut, jsou např. domácí násilí, sebepoškozování nebo anorexie/bulimie. (Paulík, 2009)

Záměrné vyvolávání emocí

Vede k uvolnění vnitřních zábran. Vyjádření emocí může znamenat novou, nepoznanou zkušenost, kterou jedinec dříve nepoznal. Např. strach vyjádřit hněv. Vyjádření emocí napomáhá jedinci k objevení dosud neznámé části prožívání. Pedagogicky lze tuto metodu využít v práci relaxační se zaměřením na emoce pozitivní a v rámci oblasti krizové intervence. Pokud školní metodik prevence ve své práci využívá záměrné vyvolávání emocí, potom by neměl zapomínat na slovo „záměrné“, neboť by tak měl činit pouze za účelem a smyslem pomoci žákovi stabilizovat jeho prožívání. (Lazarová, 2005)

Odstranění výhodnosti chování

Pokud by metodik jako pedagog využíval odstranění výhodnosti chování, potom by jistě využíval několik dílčích technik. Podle svých zkušeností a zvoleného přístupu by mohl zvolit formu trestů.

Použití trest znamená, že po nežádoucím chování pedagog aplikuje podnět, který do budoucna sníží pravděpodobnost opakování nežádoucího chování. Pedagog sleduje, zda v čase dochází ke zmírnění četnosti výskytu, napětí nebo trvání reakce na podnět, aby zjistil, zda je podnět opravdu trestem. Trest má několik forem, které zde zmíněny nebudou, neboť to není cílem práce. Důležité je zde uvést, že trest není ideální řešení. Jak uvádějí Murdoch a Barker (1996), trest má řadu relevantních vedlejších účinků. Konkrétně se jedná o „*zvýšenou emoční reaktivitu, vyhýbání se člověku, který tresty provádí, nepodobování způsobů potrestání, napodobování agrezivního chování, pasivita a stažení se, zvláště když se potrestání nelze vyhnout, zhoršení kvality vztahu s trestající osobou, zvláště je-*

li frekvence trestání vysoká, takže účinnost trestu od trestající osoby postupně klesá.“ (Murdoch, Barker, 1996, s. 48)

Další dílčí technikou je vyhasnutí chování. Pedagog nalezne podnět, který zpevňuje nežádoucí chování a zajistí, aby se již nevyskytoval. Odstraní všechny zpevňující podněty. Je třeba, aby byl pedagog obeznámen s tím, že po odebrání zpevňujícího podnětu může žák reagovat zesílením nežádoucího chování. Ověřuje si tím, zda se zpevňující podnět znovu neobjeví. Poslední dílčí technikou, kterou je třeba zmínit je zpevňování neslučitelného adaptivního chování. Jedná se o formu zpevňování, která hledá varianty odměňování a přesně sleduje, které zpevňování stávajícího chování je silnější. Murdoch a Barker uvádějí následující příklad: *„Budete-li odměňovat dítě za to, že ve třídě pěkně sedí a pracuje, nebude to k ničemu, pokud je pro něj významnější obliba u spolužáků, kterou získává tím, že ze sebe dělá šaška.“* (1996, s. 49)

Domácí úkoly

Nejedná se o pedagogickou techniku, kdy žáci mají splnit písemný či praktický úkol k obsahu učiva ve škole. Úkoly v sociálně-pedagogickém pojetí mají vést žáka k uvědomění činů vycházejících z vlastní vůle. Technika podporuje zvládání vlastních reakcí. Domácí úkoly napomáhají k prosazení chování ve věcných situacích. Jedná se např. o úkol týkající se interakce mezi členy domácnosti nebo spolužáky, uskutečnění dlouho trvajícího úkolu, jehož překonání znamená pro žáka překonání nelehké překážky. Prožívání je subjektivní, avšak pro konkrétní příklad uvádím nákup v obchodě s rozhovorem s prodávčem nebo říct asertivně spolužákovi, aby mu vrátil jeho věc (Ellis, MacLAREN, 2005).

Klasické podmiňování

Ke klasickému podmiňování patří příklad práce I. P. Pavlova, který se zabýval reflexologií. Konkrétně se mnoho let zabýval fyziologií psů, kde zjistil, že na psy působí i jiné podněty, než jen potrava, která dráždí ústní sliznici. Vysledoval, že působí tzv. podněty podmíněné a jako reakce na ně vznikají tzv. podmíněné reflexy. Chování člověka je tedy výsledkem podmíněných reakcí na podněty (Murdoch, Barker, 1996). V klasickém podmiňování se žádoucí projevy posilují odměnou, nežádoucí se tlumí tresty. Vzhledem k negativním následkům způsobených tresty, jak jsem uvedla v popisu techniky Odstranění výhodnosti chování, může školní metodik prevence ve své práci využít spíše vyhasínání, což znamená, že určité projevy chování neposiluje (Paulík, 2009).

Operantní podmiňování

Operantní podmiňování vychází z účelné „*manipulace následky chování s cílem dosáhnout změny nežádoucího chování*“ (Paulík, 2009, s. 40). Určité způsoby chování se zpevňují odměnou nebo trestem. Školní metodik prevence může využít formu operantního podmiňování – tvarování. Za každý pokrok k cíli žák dostane odměnu (Paulík, 2009).

Protipodmiňování

Protipodmiňování vychází z teorie recipročního útlumu, který nastává „*vlivem současného výskytu protichůdných vzájemně neslučitelných reakcí, naučených na stejný podnět.*“ (Paulík, 2009, s. 40). Nechtěná reakce je potlačena a utlumována přehrazením negativního podnětu podnětem pozitivním. Původní reakce je oslabována tím, že k ní dochází za pozitivních okolností. (Paulík, 2009)

Nácvik

Nácvik dovedností může posloužit žákům, kteří neměli příležitost osvojení nebo nacvičení určitých dovedností potřebných pro každodenní život. Dovednosti, které napomohou jednat beze strachu, s větším důrazem pro vlastní já (Ellis, MacLAREN, 2005).

Trénink

Trénink patří k pozitivnímu nácviku. Rozdílem je však trénování určitého chování a předem naplánovaných úkonů po celý den podle známého harmonogramu. (Ellis, MacLAREN, 2005).

Modelování

Napodobování a nácvik jsou cestou ke změně. Proces modelování provází facilitace s jasným návodem jak předvádět dovednosti v praxi. Stejně tak je kladen důraz na rozeznávání a popisování cviku předváděných na modelu za kladných okolností jako výsledek žádoucího chování. Tím má jedinec šanci předvádět nově získanou dovednost v praxi (Ellis, MacLAREN, 2005).

Instruování

Díky schopnosti verbálně komunikovat může být využita technika instruování. Dochází zde k určitému popisu, jak by se žák či žákyně měli nebo mohli v určité situaci chovat. Metodik může slovně popsat, co konkrétně chce, aby žáci dělali. Během postupného formování žádoucího chování poskytuje metodik zpětnou vazbu (Murdoch, Barker, 1996).

Další vybrané dílčí techniky, jež je možné využít v praxi školního metodika prevence:

Hraní rolí

Hraní rolí je technikou, která využívá bezpečného prostoru. Žák si zkouší podle vlastního scénáře přehrát situace, které zažil. Jedná se o nepříjemné interakce s druhými nebo takové, které v něm vyvolávají strach, a proto si je chce zkusit v bezpečném prostředí, ve hře. Metodik tak může pomoci žákovi zvládat určité situace funkčnějším způsobem a poskytovat mu zpětnou vazbu (Ellis, MacLAREN, 2005).

Sebeinstruční trénink

Technika, jež souvisí s vnitřní instruktáží, která napomáhá k řízení vlastního chování. Jak uvádějí Murdoch a Barker (1996), Meichenbaum zjistil, že nedostatečná vnitřní kontrola chování chybí přinejmenším u dvou skupin klientů – u schizofreniků a u impulsivních dětí. Vytvořil tedy nácvik sebeinstruktáže, aby je těmto dovednostem naučil.

Nácvik probíhá v 5 krocích:

- 1) klient si nejdříve sám pro sebe opakuje, co se po něm chce,
- 2) potom sám sebe instruuje, aby úkol provedl – nejprve aby myslel a potom jednal,
- 3) poté si představuje sám sebe, jak úkol úspěšně plní,
- 4) pokud úkol splní, pochválí se,
- 5) pokud úkol nezvládne, potom si řekne, jak zvládnout svoje pocity selhání, v čem byla chyba, jak ji napravit.

Změna rámce

Změnu rámce je možné využít tehdy, kdy je dobré, aby žák získal nadhled nad svými problémy. Technika vede k tomu, aby žák našel i na negativní věci pozitivní stránku. Aby i negativní situaci vnímal jako překážku, kterou je třeba překonat (Ellis, MacLAREN, 2005).

Povzbuzování a oceňování

Povzbuzování a oceňování slouží k utvrzení navozených změn. Je bráno jako součást každodenního života, metodik by na něj však neměl zapomínat. Povzbuzení je dobrým nástrojem prevence v práci se žáky (Ellis, MacLAREN, 2005). Školní metodik prevence na základní škole I. stupně pracuje se žáky – dětmi, které jsou citlivé a velmi vnímavé ke svému okolí. Velmi svérázně mohou reagovat na neupřímné projevy ocenění, kdy samotná pochvala je pro ně velice významným faktorem pro navázání respektující vztahu s učitelem (Úlehla, 2004).

5. Závěr teoretické části

V teoretické části této diplomové práce jsem popsala oblasti dotýkající se práce školního metodika prevence i jeho působení ve školství. V úvodu se jednalo o cíl práce: zjistit, jaké přístupy a techniky využívají školní metodici prevence ve své praxi a jak o nich uvažují. Uvedla jsem koncepci práce a charakteristiku jednotlivých kapitol.

V první kapitole jsem se zabývala podmínkami práce školního metodika prevence, institucionálním a legislativním rámcem, jeho vzděláním, pracovním zařazením, kompetencemi a odměňováním. Konkrétně jsem uvedla stručnou charakteristiku institucí a dalších spolupracovníků školního metodika prevence, popsala jsem zákony a vyhlášky, kterými se musí řídit anebo jej nějakým způsobem ovlivňují v práci, popsala jsem cestu vzdělávání k plné kvalifikaci dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Popsala jsem okolnosti pracovního zařazení a odměňování, kritéria pro výběr vhodného školního metodika prevence. Uvedla jsem konkrétní kompetence podle Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

V druhé kapitole jsem se zaměřila na specifika pozice školního metodika prevence. Charakterizovala jsem vhodné osobnostní předpoklady pro výkon zmiňované profese, popsala jsem rizika, na které může školní metodik prevence ve své práci narazit. Analyzovala jsem etické kodexy sociálních pracovníků, učitelů a poradenských pracovníků se záměrem vynést do popředí oblasti, které se školního metodika prevence profesně dotýkají.

Ve třetí kapitole jsem popsala náplň práce školního metodika prevence podle Přílohy č. 3 Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyzdvihla jsem tvorbu Minimálního preventivního programu (dále jen MPP) jako stěžejního dokumentu metodické preventivní práce. Uvedla jsem témata, na která je nutné brát při tvorbě MPP zřetel, a která se vyskytují v základních školách jako rizikové chování. Popsala jsem poradenský rozhovor jako nejvyužívanější metodu práce školního metodika prevence a uvedla jsem náhled na krizovou intervenci jako další možnou metodu. Charakterizovala jsem práci školního metodika s třídním kolektivem, především jsem definovala typy třídních kolektivů. Znalost této oblasti může nejen školnímu metodikovi prevence usnadnit kontakt se žáky, nabízí porozumění procesům ve třídě a skupinové dynamice.

Ve čtvrté kapitole jsem definovala sociálně-pedagogické přístupy a vybrané techniky, které školní metodik prevence využívá ve své praxi. Jedná se o základní přístupy vycházející z poradenských a psychoterapeutických směrů, které napomáhají pracovníkovi v kontaktu s jeho okolím, především v práci se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Empirická část

6. Výzkumné šetření na téma Sociálně pedagogické přístupy a techniky v praxi školního metodika prevence

Empirická část diplomové práce je věnována vzhledu do praxe školních metodiků prevence, konkrétně je zaměřena na zjištění, zda školní metodici prevence vůbec pracují se sociálně-pedagogickými přístupy a technikami. V kladném případě se šetření ptá po konkrétních přístupech a technikách. Zabývá se odpověďmi na otázky týkajících se obsahu vzdělávání metodiků z důvodu propojení praxe s naučenou teorií.

Ve výzkumném šetření je popsána přípravná část, která obsahuje cíl výzkumu, metodu sběru dat, výběr respondentů a organizační zajištění výzkumu. Dále popisují organizaci výzkumného šetření a charakteristiku výzkumného souboru. Následuje vyhodnocení položek dotazníku ve vztahu k výzkumným otázkám. V další podkapitole analyzují zjištěné informace. Limity šetření popisují v podkapitole Diskuze k výsledkům.

6.1 Přípravná část výzkumného šetření: tvorba designu

Z rozboru vlastní praxe školní metodičky prevence jsem se rozhodla věnovat zvláštní pozornost sociálně-pedagogickým přístupům a technikám ve školní praxi metodiků prevence. Formou následujícího výzkumného šetření jsem se snažila nalézt odpovědi na konkrétní otázky v praxi metodiků, jež uvedu dále. Jak uvádí Pelikán (2007, s. 37) primárním předpokladem úspěchu pedagogického výzkumu je „*vymezení a přesná formulace problému*“. Při vymezování problému jsem vycházela z praxe školního metodika prevence a odborné literatury, která mi umožnila rozšířit odborný pohled na celou problematiku sociálně-pedagogických přístupů a technik. Cíl výzkumu by měl napomoci školním metodikům prevence v praxi. Informace takto získané by byly dále využity k dalšímu zkoumání, které by vedlo ke zkvalitnění vzdělávání pro školní metodiky prevence a k vytvoření uceleného konkrétního náhledu činností jimi vykonávaných. Chráska (2006, s. 9) uvádí, že: „(...) *základní schéma postupu bývá následující:*

- a) *stanovení hypotézy,*
- b) *formulace hypotézy,*
- c) *testování hypotézy,*

d) *vyvození závěrů a jejich prezentace.*“

Vzhledem k rozhodnutí pro popisný výzkum jsem se rozhodla místo hypotéz stanovit výzkumné otázky, které byly formulovány na základě předběžných názorů a orientace ve sledované problematice. Výzkumné šetření беру tedy jako podklad pro další zkoumání.

Pokud jde o design výzkumu, rozhodla jsem se pro kvantitativní výzkum popisného charakteru, a to na základě vize o sběru dat. Vzhledem k tomu, že respondenti byli osloveni v celé České republice, nebylo možné za každým případným respondentem dojet osobně a provést metodu rozhovoru, která by byla bývala příznačnější pro zvolené téma diplomové práce. Nicméně kvantitativní výzkum s metodou dotazníku zaručil vyšší počet respondentů v celkem krátkém čase v rámci internetové komunikace. Popisným výzkumem jsem chtěla popsat veličiny a vztahy – v jaké míře a podobě se přístupy a techniky vyskytují.

6.1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné šetření si klade za cíl popsat sociálně-pedagogické přístupy a techniky, které využívají školní metodici prevence ve své praxi. Výzkumný vzorek tvoří školní metodici prevence ze základních škol celé České republiky.

Hlavní výzkumnou otázkou je: *„Využívají školní metodici prevence sociálně-pedagogické přístupy a techniky v praxi?“*

Dílečtí výzkumné otázky, na které výzkumné šetření hledá odpověď:

- 1. Pokud školní metodici prevence využívají sociálně-pedagogické přístupy a techniky, jaké konkrétní v praxi využívají?*
- 2. Považují školní metodici prevence své vzdělání za dostačující přípravu pro výkon jejich pozice?*
- 3. Domnívají se školní metodici prevence, že jsou za svou práci adekvátně odměněni?*

6.1.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl sestaven metodou náhodného výběru jednotlivých prvků, který ve své knize popisuje Chráška (2006, s. 19): *„Prakticky se prostý náhodný výběr provádí buď mechanickým losováním (...), nebo se používá techniky náhodných čísel. U této techniky se prvkům základního souboru nejdříve přiřadí pořadová čísla a z nich se potom vybírá pomocí náhodných čísel.“* Nevybírala jsem z celé skupiny pedagogů, ale ze skupiny školních metodiků prevence základních škol. Konkrétně z emailových adres uvedených na webu atlasskolstvi.cz. Sepsala jsem Průvodní dopis ředitelům škol s žádostí o předání

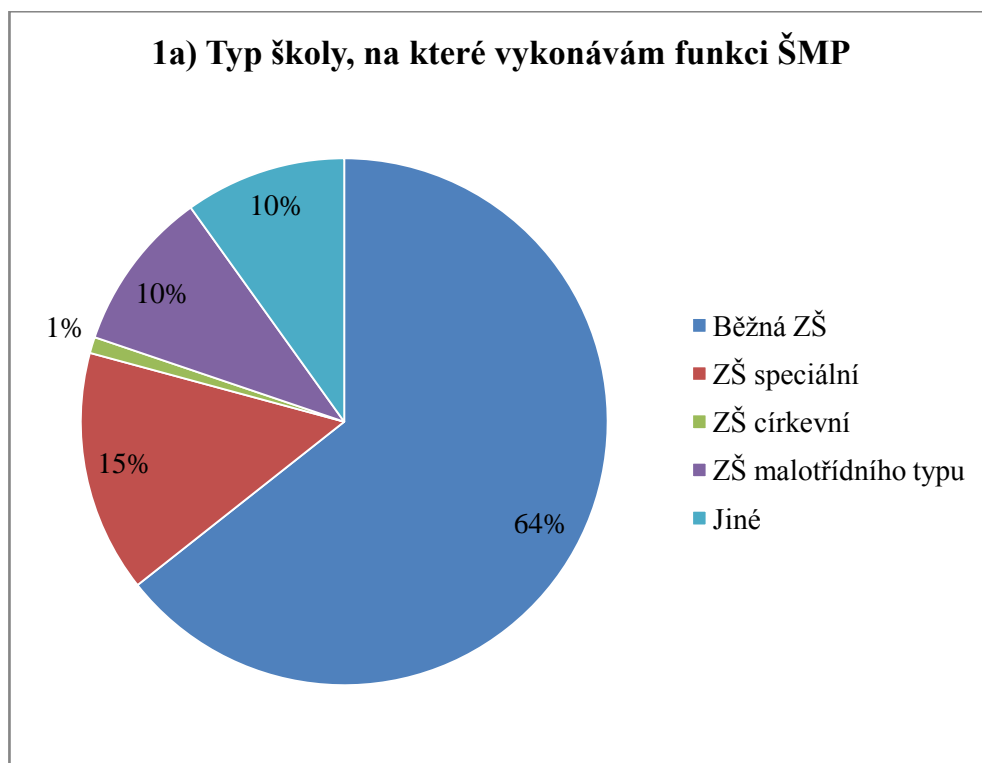
či přeposlání dopisu jejich školním metodikům prevence. V dopise jsem uvedla a popsala téma práce, cíle a metodu šetření. V samotném dotazníku byly požadavky na respondenty specifikovány. V podkapitole Organizace výzkumného šetření uvádím konkrétní postup.

6.2 Organizace výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda dotazníku. Dotazník byl anonymní a obsahoval 21 otázek. Zvolila jsem jej z důvodu většího pokrytí zkoumaného vzorku. Rozeslala jsem ho na uvedené adresy z webu atlasskolstvi.cz, kde je zaregistrováno 4.123 základních škol z různých měst a obcí v ČR. Dotazník byl rozeslán nadvakrát z důvodu nízkého počtu odpovědí respondentů v prvním kole, což může být připsáno k negativu neosobní internetové komunikace. První emise proběhla tak, že byla zvolena náhodně každá 10. adresa z uvedeného webu, v druhé emisi se jednalo o každou 4. adresu škol ve větších krajských městech.

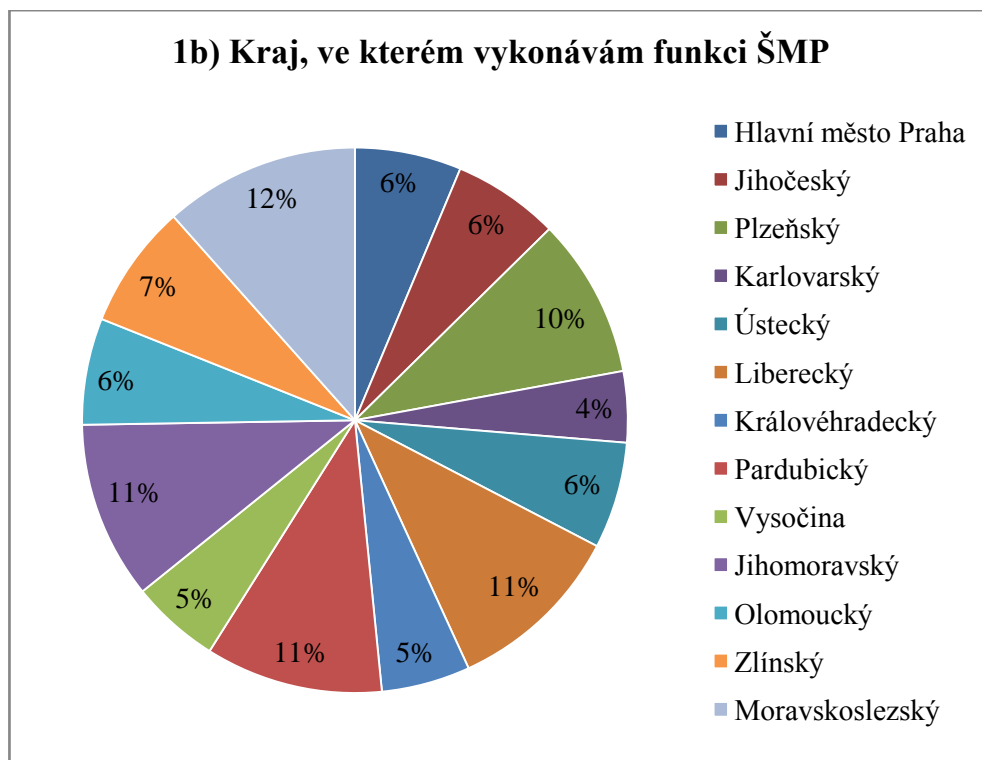
6.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného vzhledu se zúčastnilo 82 respondentů oslovených po celé ČR v období září – říjen 2013. Jednalo se o respondenty, kteří pracují jako školní metodici prevence na základních školách různých typů.



Graf 1: Odpovědi na otázku 1a)

Nemalou část grafu zabírá pole „Jiné“. Vzhledem k metodickému postupu lze předpokládat, že toto obsazení patří základním školám při dětských domovech. Respondenti odpovídali z různých krajů ČR, dá se tedy říci, že zástupci z každého kraje jsou rovnoměrně zastoupeni.



Graf 2: Odpovědi na otázku č. 1b)

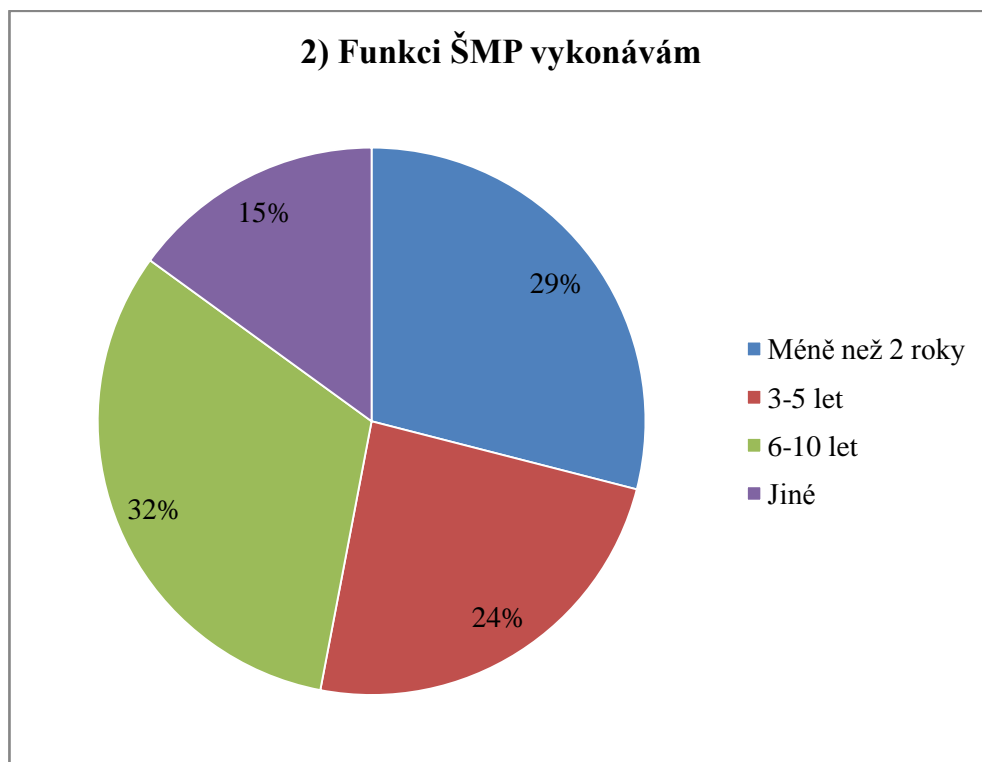
První otázka, rozdělena na dvě části, se zabývá charakteristikou respondentů, konkrétně:

- a) z jakého typu škol jsou oslovení školní metodikové prevence,
- b) z kterého kraje v ČR jsou oslovení školní metodikové prevence.

Ukázalo se, že převážná většina respondentů (65 %) odpovídá, že pracuje na běžné ZŠ. Odpovědi na druhou část otázky ukazují, že odpovídající jsou rovnoměrně rozvrstveni po celé ČR.

Otázka č. 2

Druhá otázka zjišťovala, jakou mají oslovení školní metodici prevence praxi. Ukázalo se, že odpovídali respondenti s různorodou délkou praxe.



Graf 3: Odpovědi na otázku č. 2

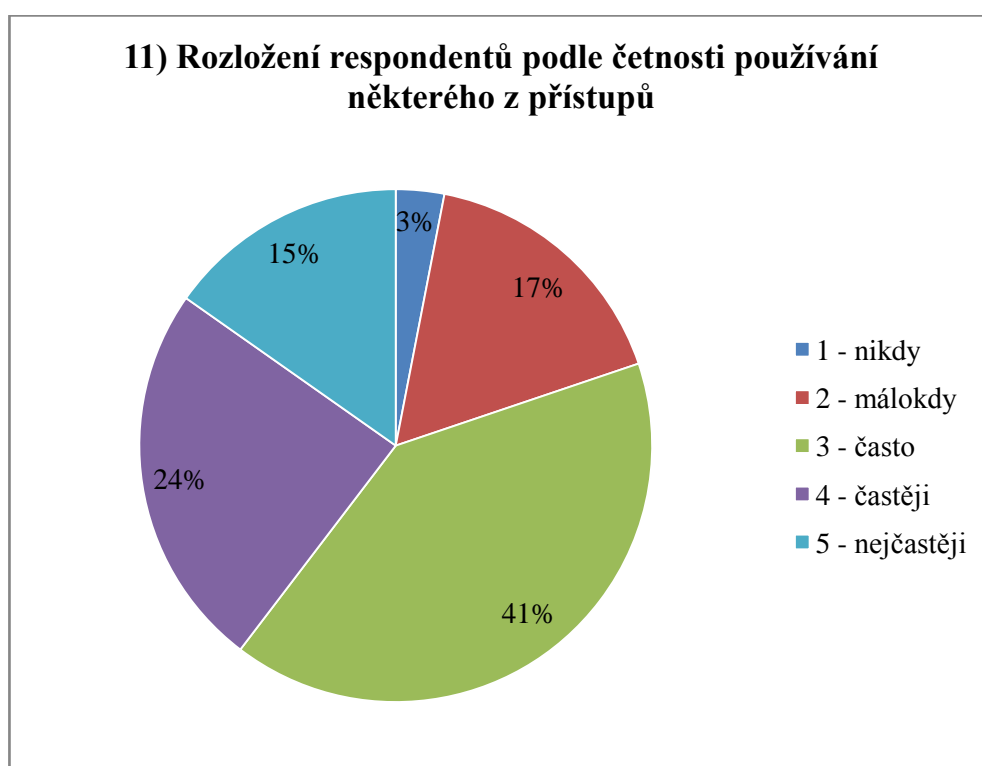
6.4 Vyhodnocení položek dotazníku ve vztahu k výzkumným otázkám

6.4.1 Vyhodnocení položek k hlavní výzkumné otázce

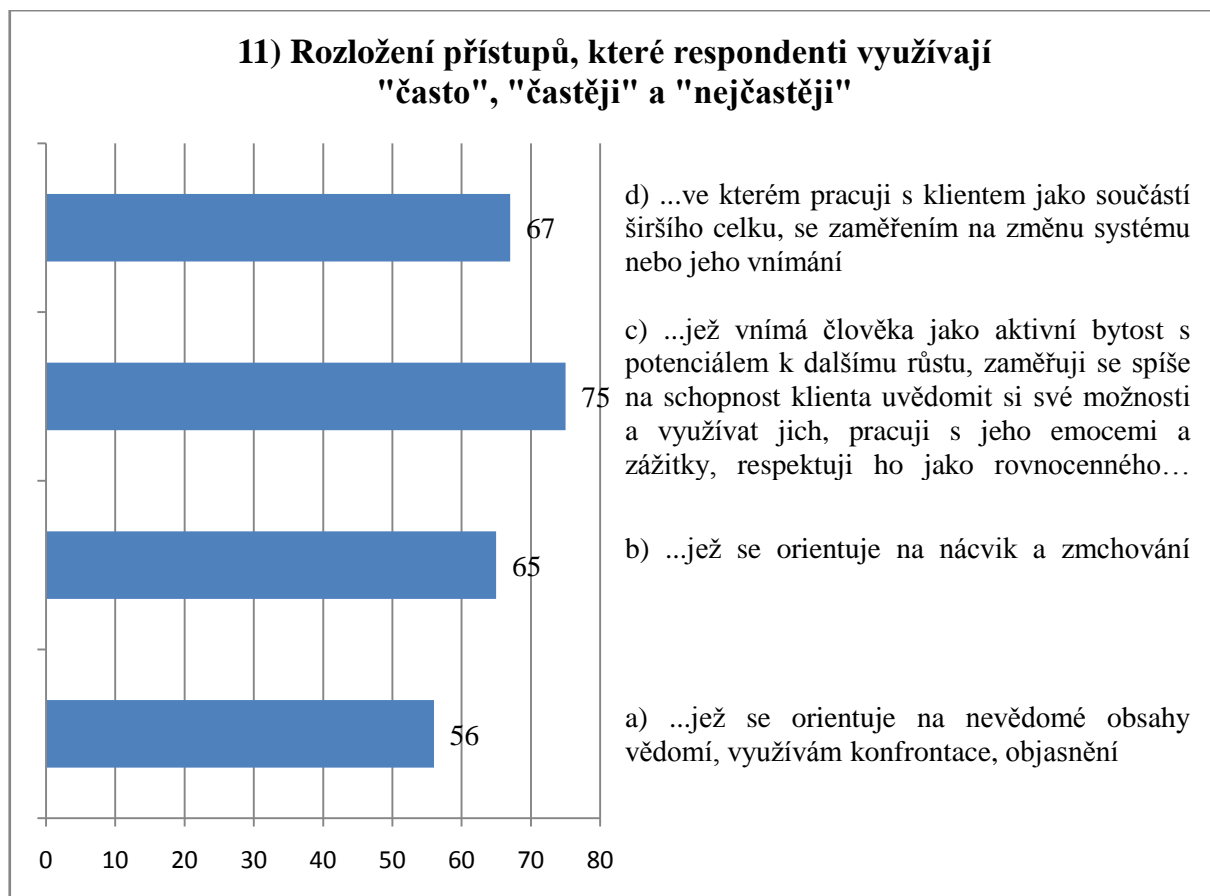
Hlavní výzkumná otázka: „*Využívají školní metodici prevence sociálně-pedagogické přístupy a techniky v praxi?*“

Otázka č. 11

Otázka č. 11 nahlíží do praxe školních metodiků prevence a ptá se po četnosti užívání jednotlivých přístupů. Cílem bylo zjistit, jaké přístupy ve své praxi školní metodici prevence využívají:



Graf 4: Odpovědi na otázku č. 11, celkový graf



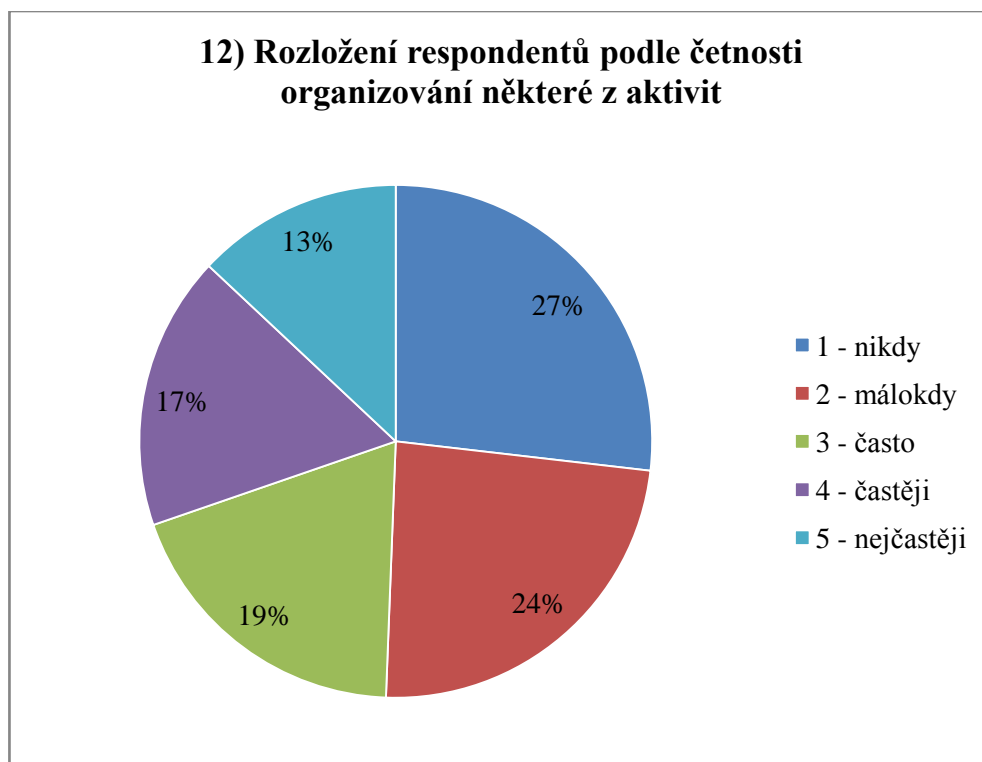
Graf 5: Odpovědi na otázku č. 11, dílčí graf

Můžeme vidět, že nejvíce se respondenti orientují podle přístupu humanistického, dále podle systemického přístupu, behaviorálního přístupu a nakonec podle přístupu dynamického.

6.4.2 Vyhodnocení položek k dílčí výzkumné otázce č. 1

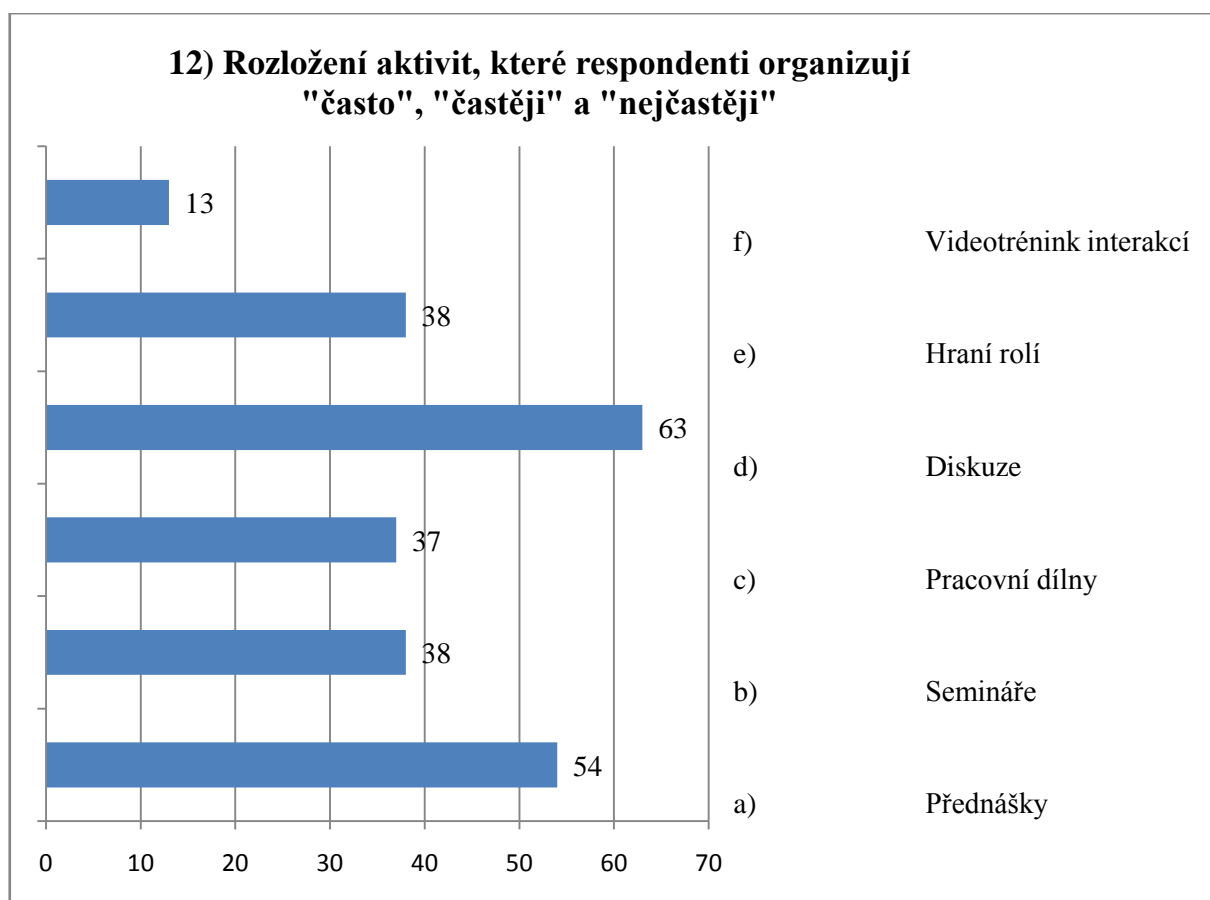
Dílčí výzkumná otázka: 1) *Pokud školní metodici prevence využívají sociálně pedagogické přístupy a techniky, jaké konkrétní v praxi využívají?*

Otázka č. 12



Graf 6: Odpovědi na otázku č. 12, celkový graf

Otázka č. 12 se zaměřuje na nejčastěji organizované aktivity školním metodikem prevence. Z toho vyplývá, že nejčastěji respondenti organizují diskuze. V možnosti Jiné respondenti uvádějí, že organizují projektové dny a individuální pohovory se žáky a poskytují metodickou podporu a pomoc pedagogům.



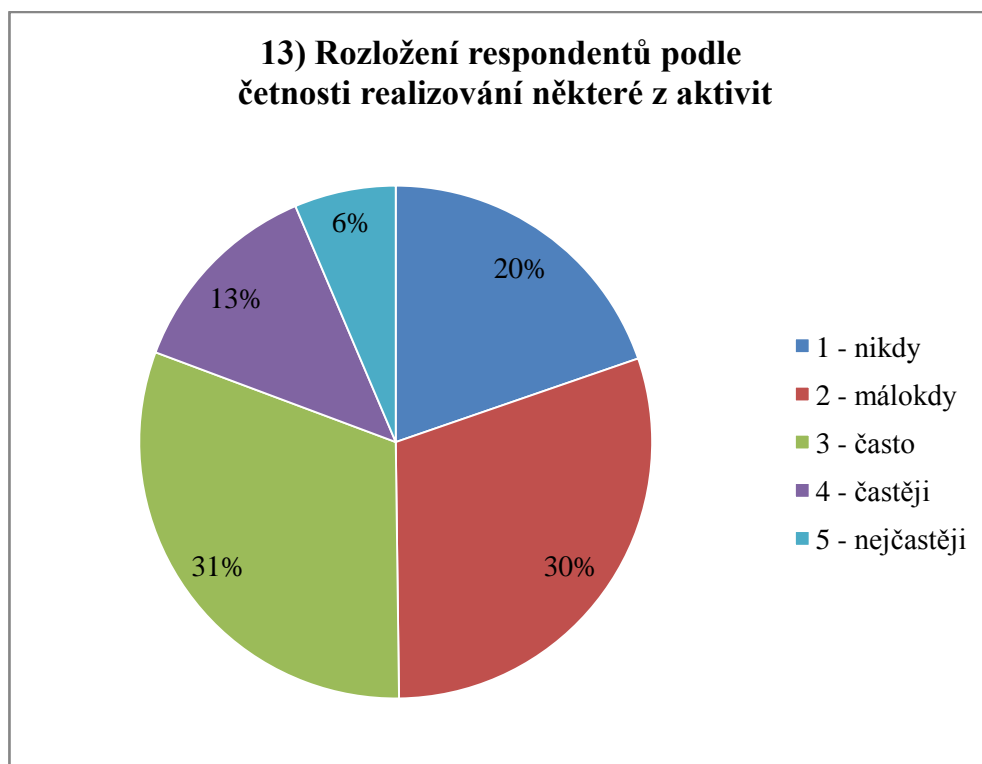
Graf 7: Odpovědi na otázku č. 12, dílčí graf

Otázka č. 13

Otázka č. 13 se zaměřuje na vybrané techniky, které ve své praxi školní metodici prevence realizují. 50 % respondentů uvádí, že využívají především tyto techniky:

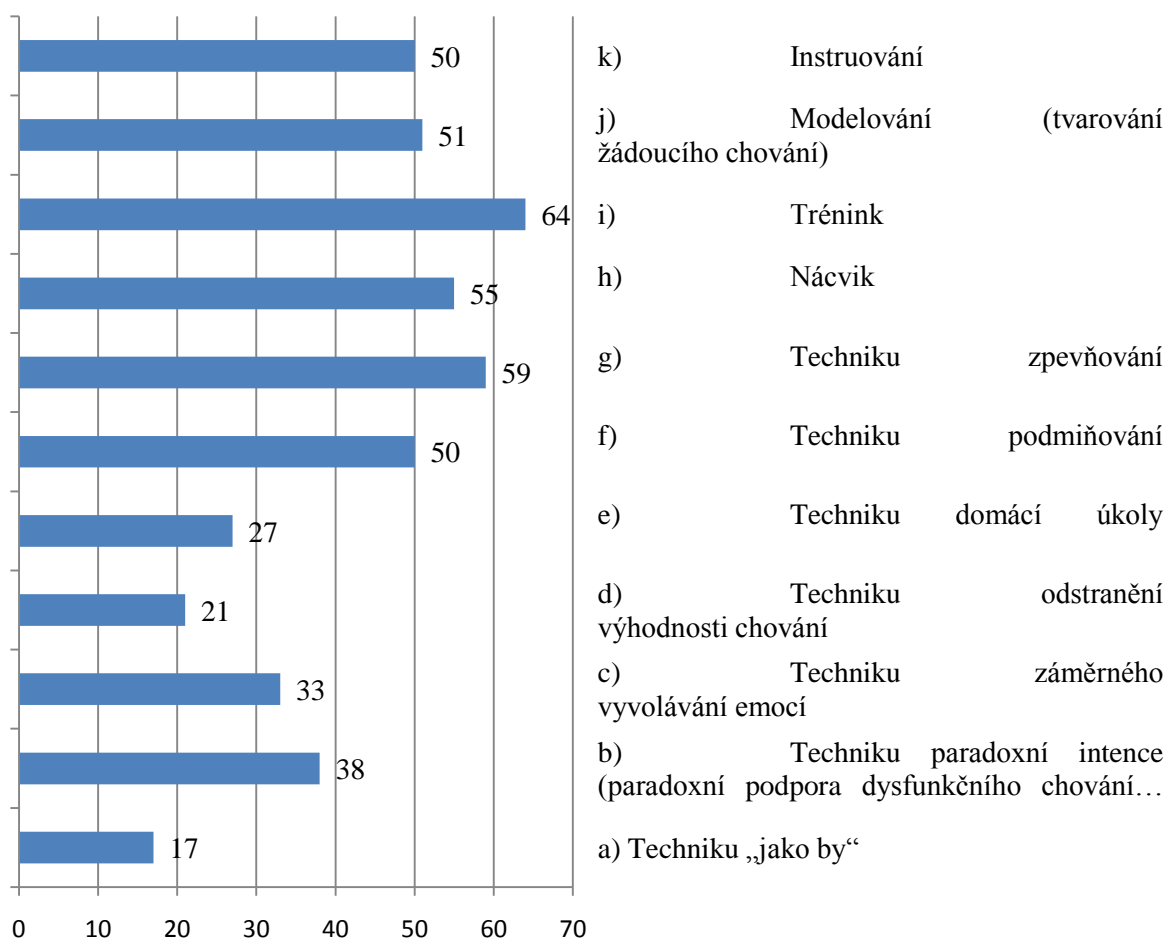
- trénink (64),
- zpevňování (59),
- nácvik (55),
- modelování (51),
- instruování, podmiňování (50).

Další je uvedeno v podgrafu.



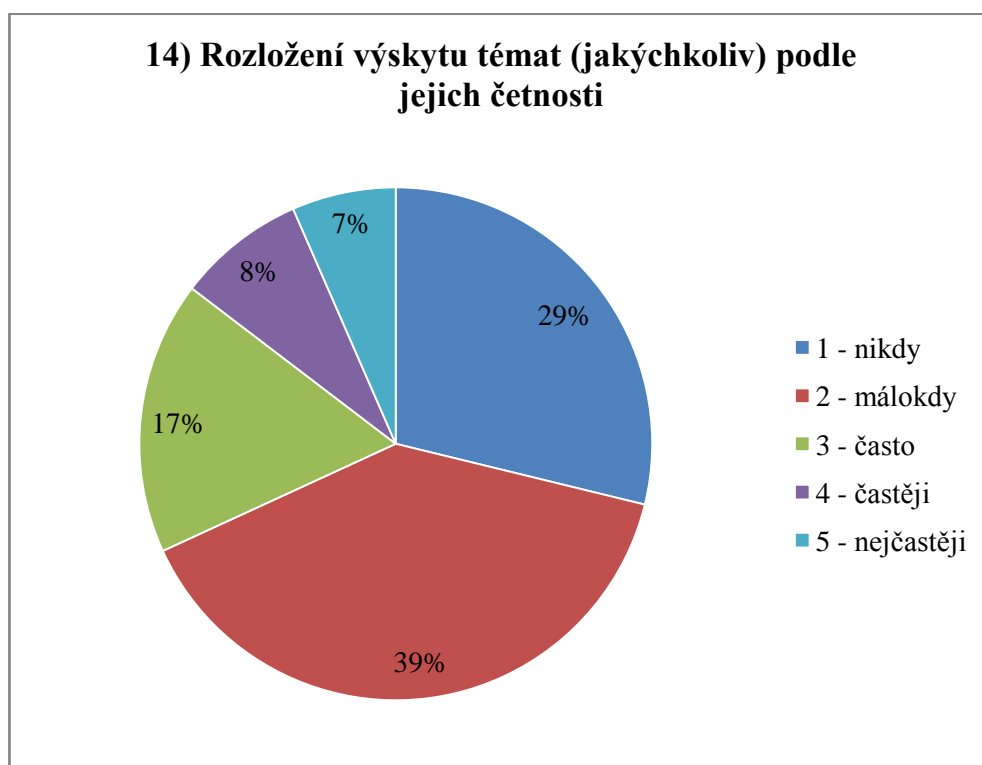
Graf 8: Odpovědi na otázku č. 13, celkový graf

13) Rozložení aktivit, které respondenti realizují "často", "častěji" a "nejčastěji"



Graf 9: Odpovědi na otázku č. 13, dílčí graf

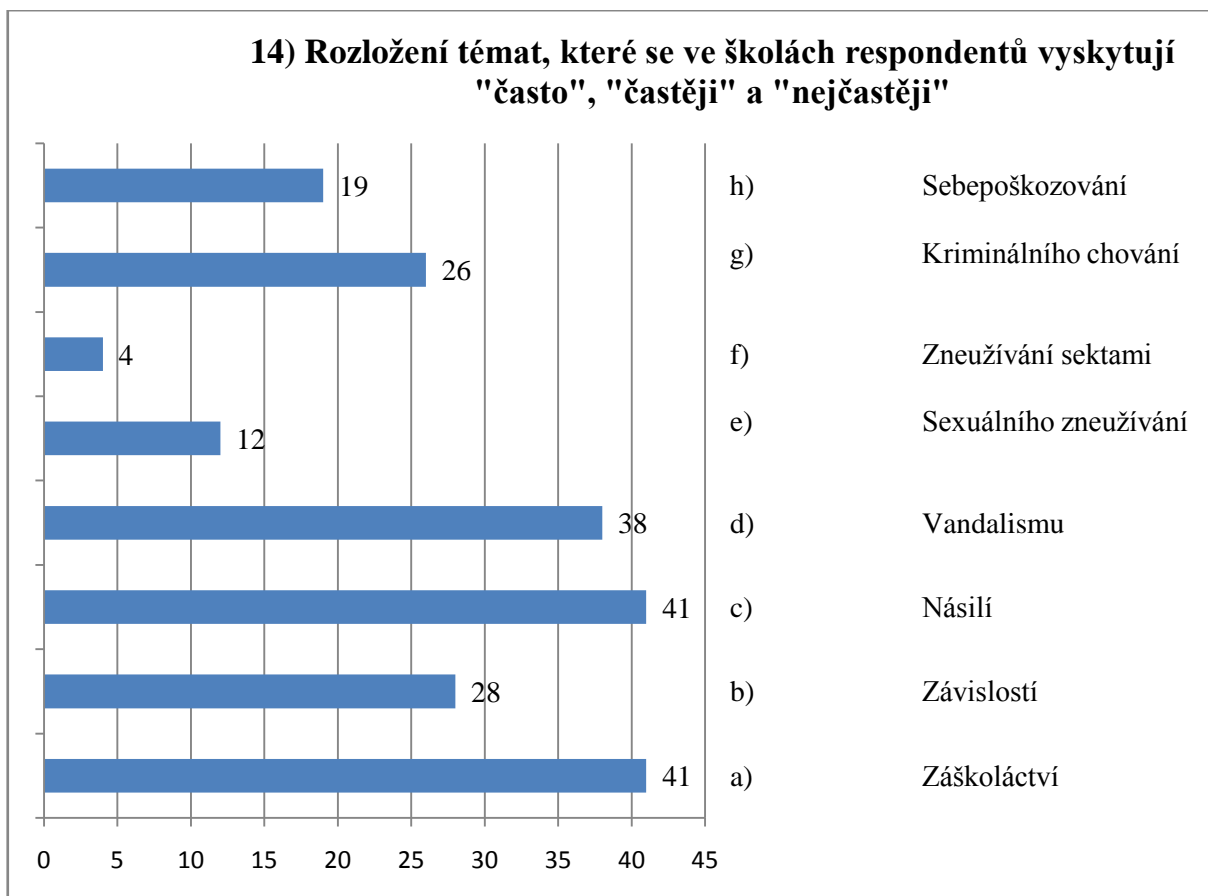
Otázka č. 14



Graf 10: Odpovědi na otázku č. 14, celkový graf

Otázka č. 14 zjišťuje, se kterými preventivními tématy se v ZŠ respondenti setkávají. Sociálně-pedagogické techniky jsou využívány v preventivní práci se žáky, kteří jsou ohroženi uvedenými typy rizikového chování.

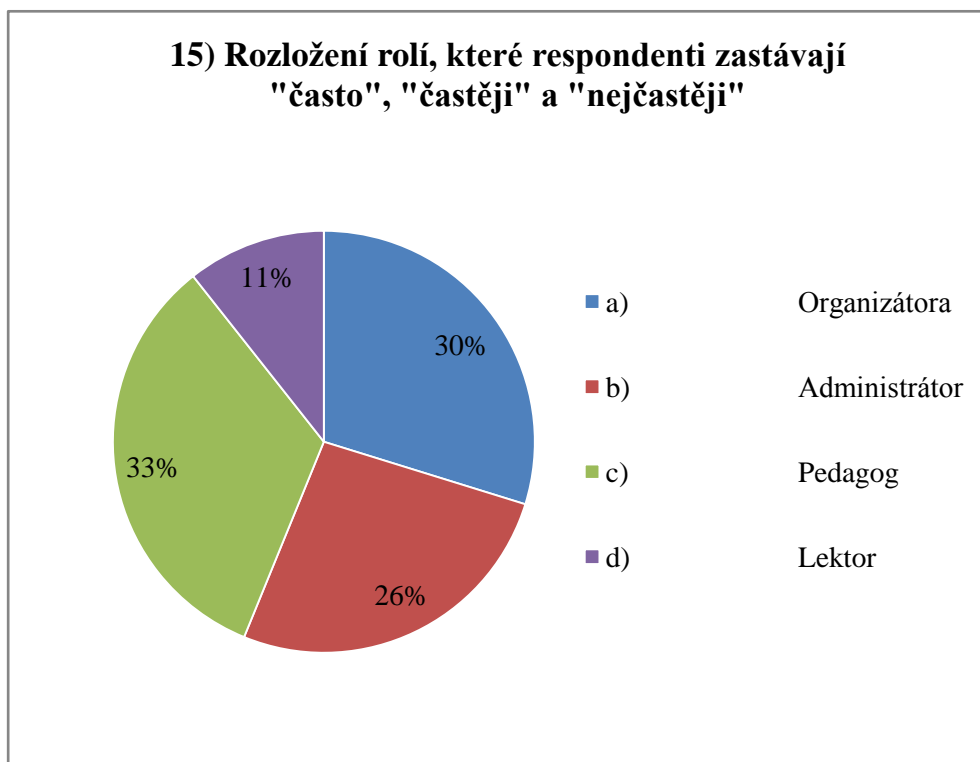
Nejčastěji se ve školách objevuje záškoláctví (51 %), násilí (50 %) a vandalismus (46 %). Méně často téma závislosti (35 %) a kriminálního chování (31 %). Málokdy se vyskytuje téma sebepoškozování (24 %) a sexuálního zneužívání (14 %). Téma zneužívání sektami (4 %) se téměř nevyskytuje.



Graf 11: Odpovědi na otázku č. 14, dílčí graf

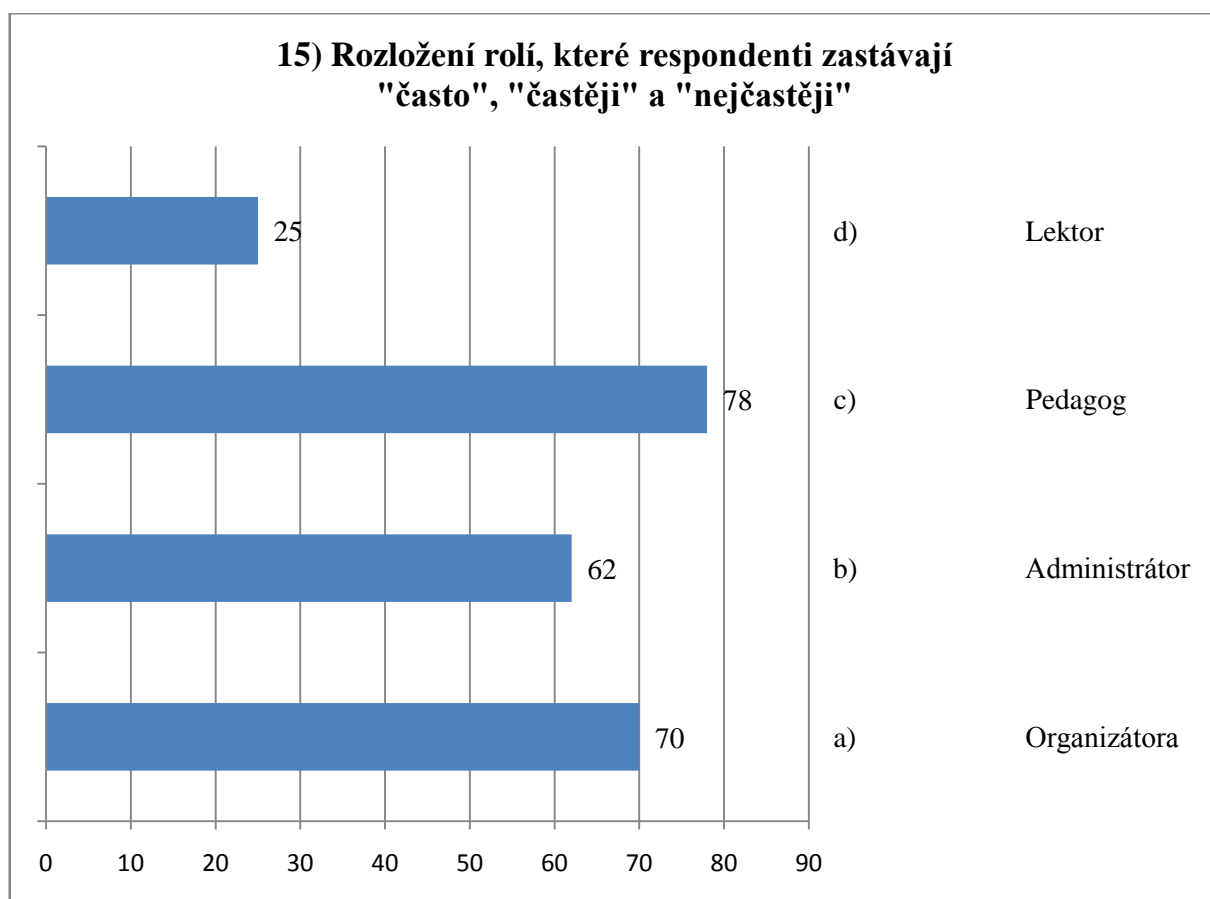
Otázka č. 15

Cílem otázky č. 15 bylo zjistit, jakou úlohu zastávají školní metodici prevence nejčastěji. Z uvedeného vyplývá, že jsou často v roli organizátora (30 %) a administrátora (26 %). Nejčastěji však zastávají úlohu pedagoga (33 %). Málokdy jsou respondenti lektory (11 %).



Graf 12:

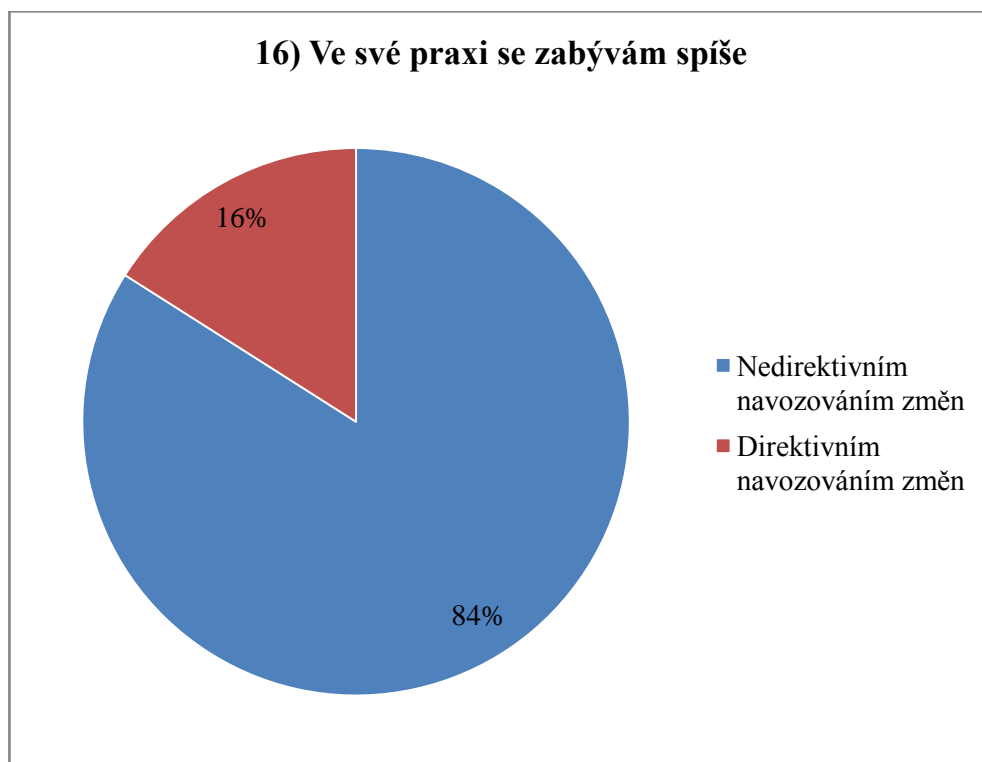
Odpovědi na otázku č. 15, celkový graf



Graf 13: Odpovědi na otázku č. 15, dílčí graf

Otázka č. 16

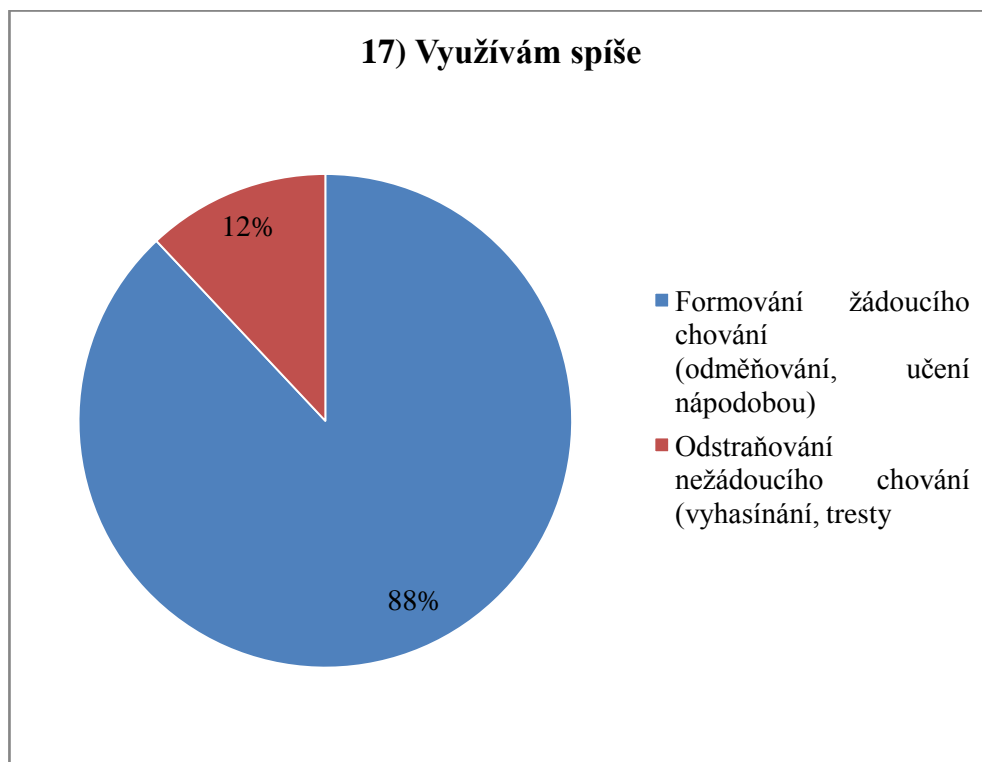
84 % respondentů pracuje s nedirektivním navozováním změn. 16 % respondentů navozuje změnu chování u žáků direktivně.



Graf 14: Odpovědi na otázku č. 16

Otázka č. 17

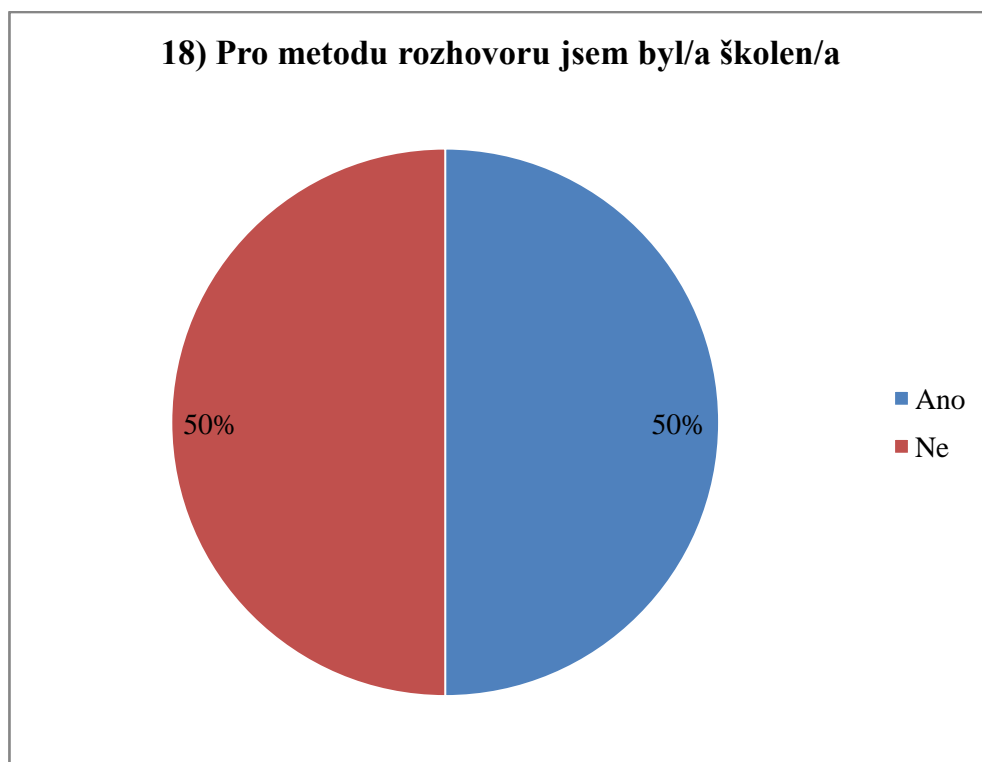
88 % respondentů vypovědělo, že využívá spíše formování žádoucího chování, tedy odměňování a učení nápodobou. 12 % respondentů využívá odstraňování nežádoucího chování formou vyhasínání a trestů.



Graf 15: Odpovědi na otázku č. 17

Otázka č. 18

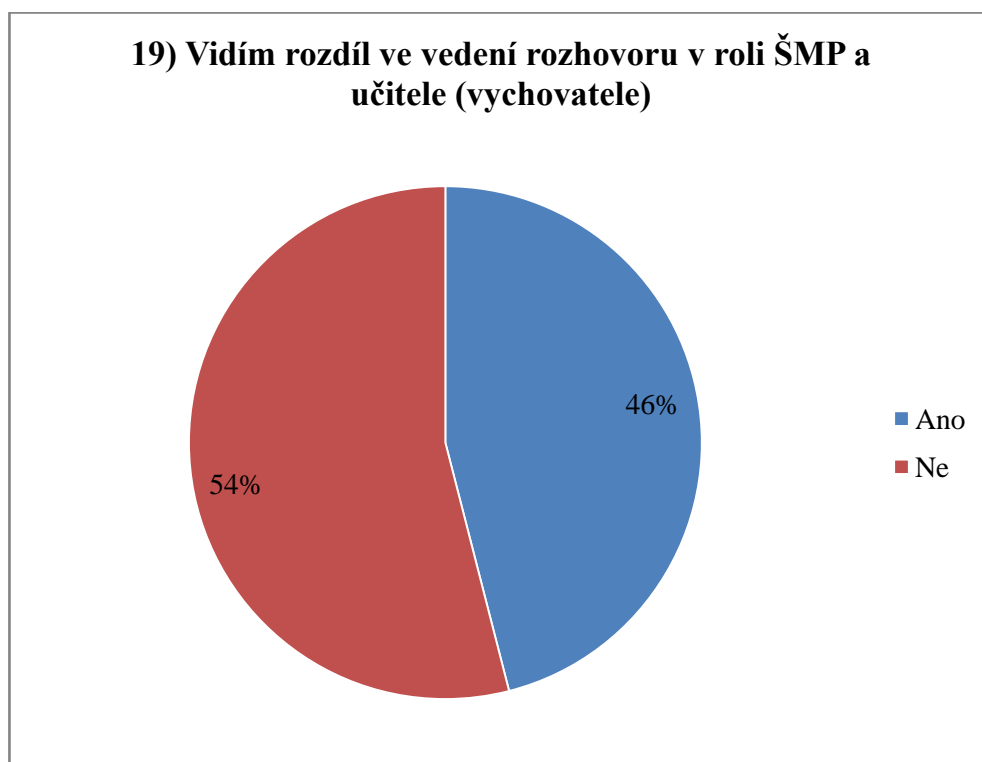
Důležitou metodou školních metodiků prevence je rozhovor. Respondenti byli dotázáni, zda v této metodě byli školeni. Ukázalo se, že polovina respondentů byla školená v metodě rozhovoru.



Graf 16: Odpovědi na otázku č. 18

Otázka č. 19

Cílem otázky bylo zjistit, zda respondenti vidí rozdíly ve vedení rozhovoru školním metodikem prevence nebo učitelem. Většina respondentů (54 %) vypověděla, že nenachází rozdíly. Nezanedbatelných je však 46 % výpovědí respondentů, kteří rozdíly ve vedení rozhovoru školním metodikem prevence nebo učitelem, vidí. Bližší charakteristika výpovědí respondentů, kteří spatřují rozdíly, jsou rozepsány v otázce č. 20.



Graf 17: Odpovědi na otázku č. 19

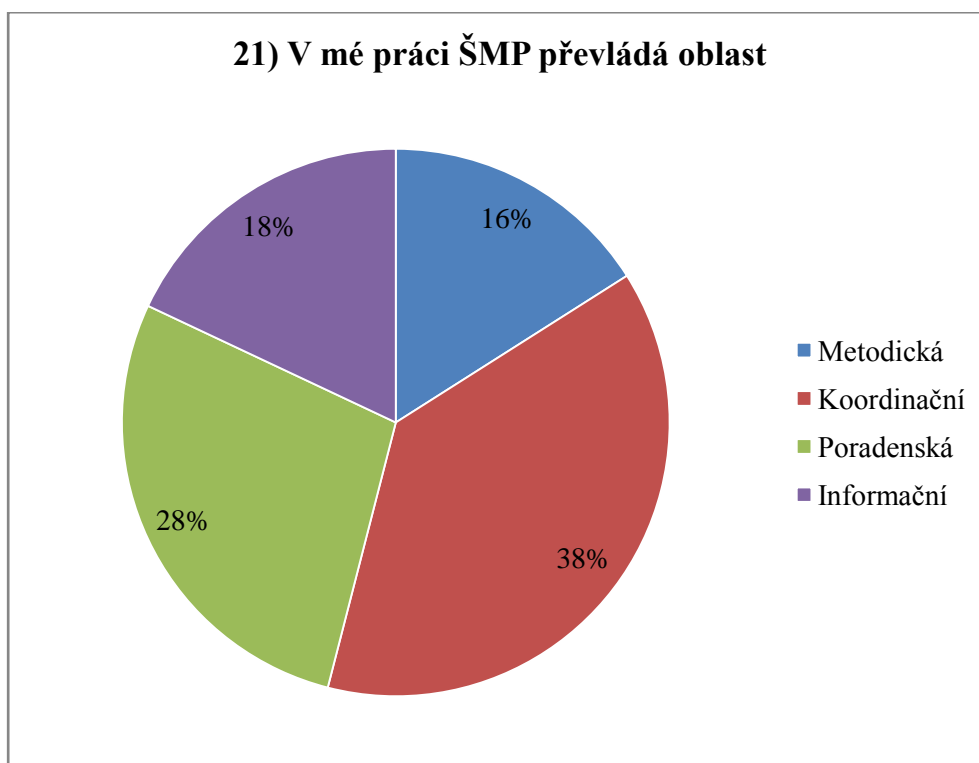
Otázka č. 20

Otevřená otázka č. 20 dala prostor respondentům k vlastnímu vyjádření spatřovaných rozdílů ve vedení rozhovoru školním metodikem prevence nebo učitelem. Ukázalo se, že školní metodik prevence:

- vede specifikovaný rozhovor,
- nejde mu o úroveň dosažených znalostí a dovedností,
- zabývá se osobností dítěte a jeho prostředím,
- intenzivněji jedná s rodiči,
- měl by být v roli partnera,
- má větší autoritu,
- může se o tuto funkci opřít a pracovat tak s větším „nadhledem“,
- klade důraz na psychické zdraví žáka,
- měl by umět klást otázky,
- řeší konkrétní problémy, např. šikanu,
- rozdílné sledování cílů,
- musí mít znalosti z oblasti psychologie,
- vítané jsou zkušenosti z dlouhodobé praxe,
- má omezené možnosti,
- naráží na problémy vyplývající z nedostatečně efektivní spolupráce s dalšími odborníky,
- nevzdělává.

Otázka č. 21

Otázka č. 21 měla za úkol zjistit, která oblast v práci školního metodika prevence převládá. Ukázalo se, že převládá oblast koordinační (38 %) spolu s oblastí poradenskou (28 %). Naproti tomu metodická oblast (16 %) spolu s informační (18 %), nejsou respondenty téměř využívány.



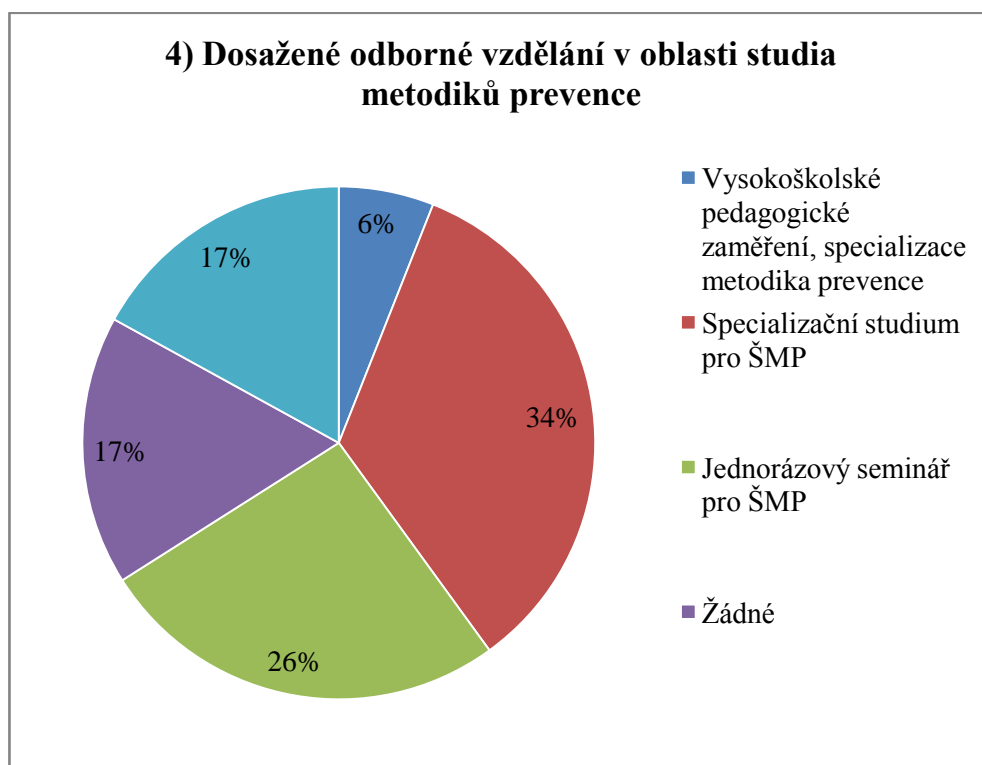
Graf 18: Odpovědi na otázku č. 21

6.4.3 Vyhodnocení položek k dílčí výzkumné otázce č. 2

Dílčí výzkumná otázka č. 2: *Považují školní metodici prevence své vzdělání za dostačující přípravu pro výkon jejich pozice?*

Otázka č. 4

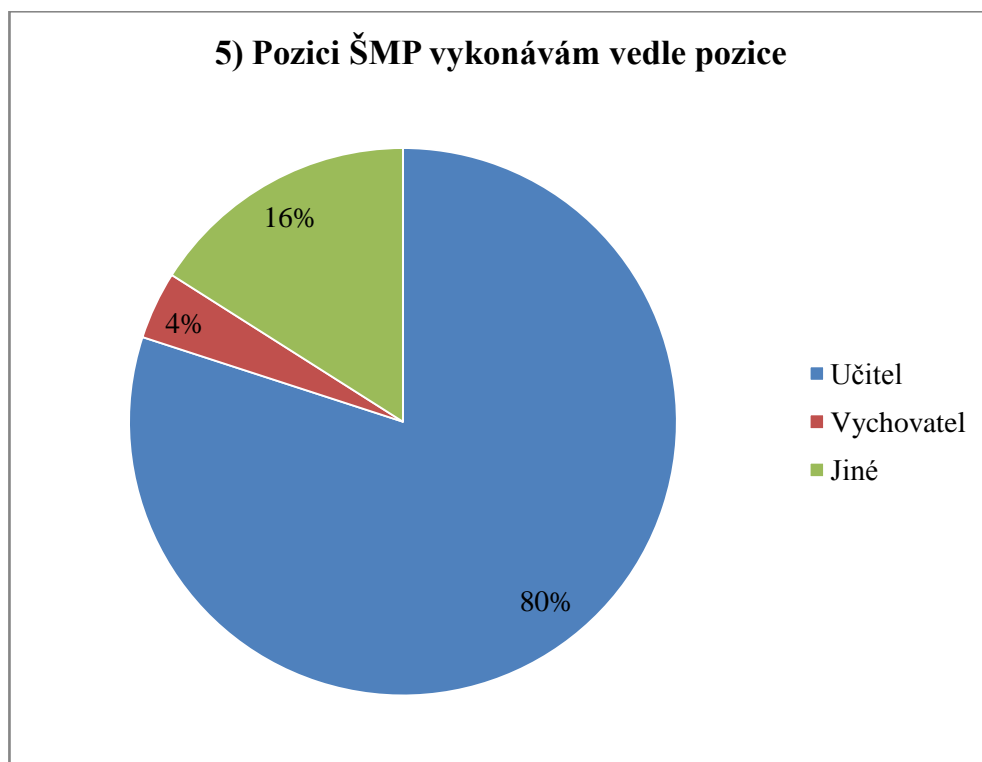
Cílem čtvrté otázky bylo zjistit, zda mají respondenti odborné vzdělání zacílené pro školní metodiky prevence. Z odpovědí vyplynulo, že specializační studium má třetina (34 %) oslovených respondentů. Spolu s jednorázovými semináři a VŠ studiem má určité vzdělání až 66 % respondentů. Nicméně 40 % z oslovených školních metodiků prevence má odborné vzdělání vztahující se k jejich práci.



Graf 19: Odpovědi na otázku č. 4

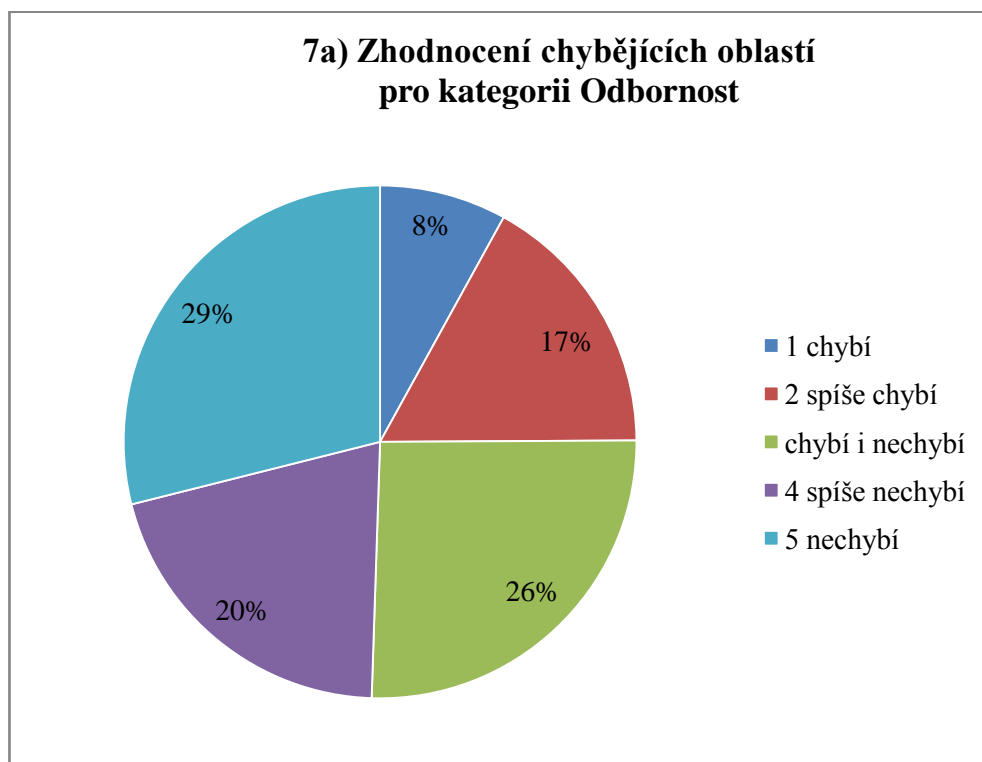
Otázka č. 5

Pátá otázka měla za úkol zjistit, vedle jaké pracovní pozice ještě školní metodici prevence pracují. Z odpovědí vyplynulo, že drtivá většina vykonává funkci pedagoga. Tato otázka sloužila k dokreslení obrazu vzdělávání školních metodiků prevence, kdy 77 % respondentů má vysokoškolské pedagogické vzdělání.



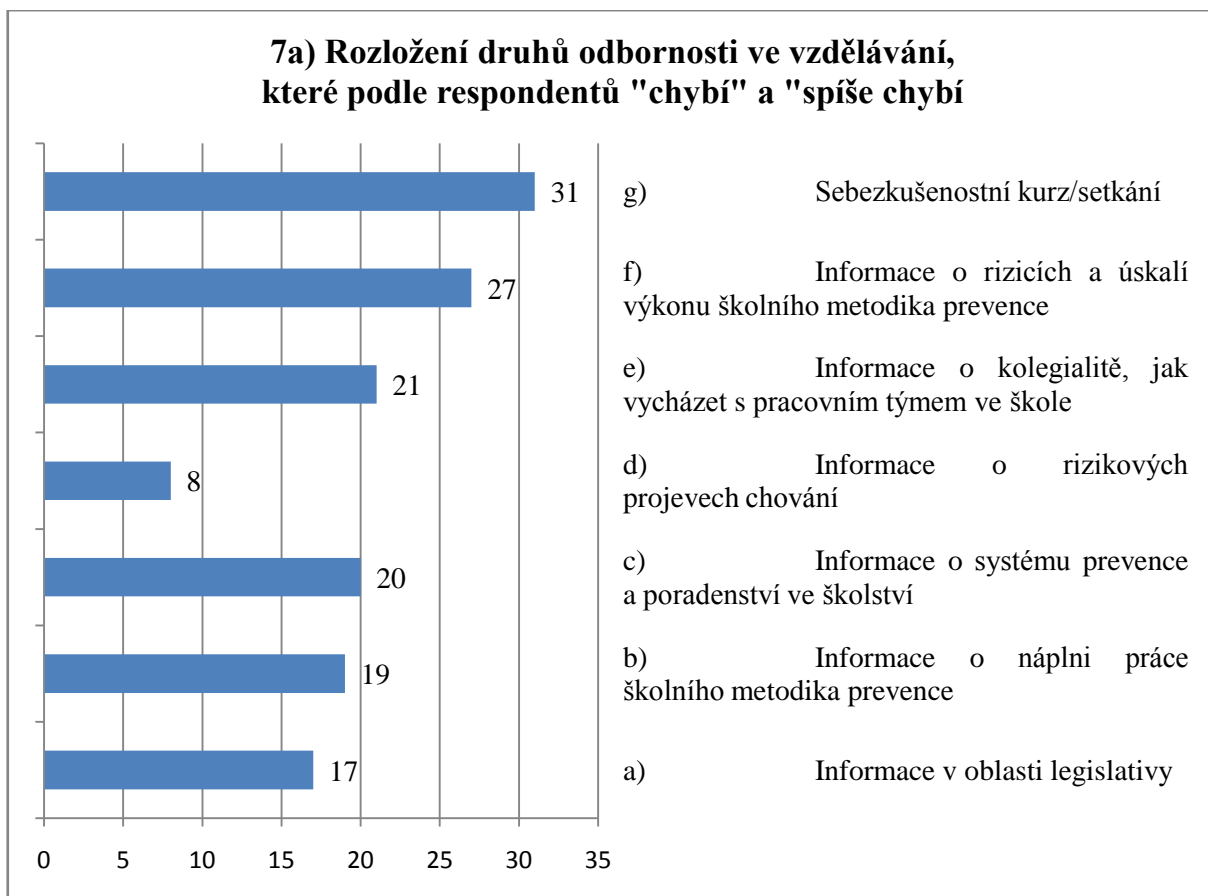
Graf 20: Odpovědi na otázku č. 5

Otázka č. 7a



Graf 21: Odpovědi na otázku č. 7a, celkový graf

Cílem této otázky bylo zjistit, co školním metodikům prevence v odborném vzdělání chybí. Většina respondentů uvedla, že jim spíše nic nechybí (20 %), a vůbec nechybí (29 %). Můžeme se domnívat, že 26 % respondentů je na vážkách. Čtvrtina (25 %) respondentů uvedla, že v kategorii Odbornost jim některá oblast chybí. Z toho vyplývá, že 25 % z oslovených školních metodiků prevence nejvíce chybí sebezkušenostní kurz/setkání. Další je uvedeno v grafu níže:



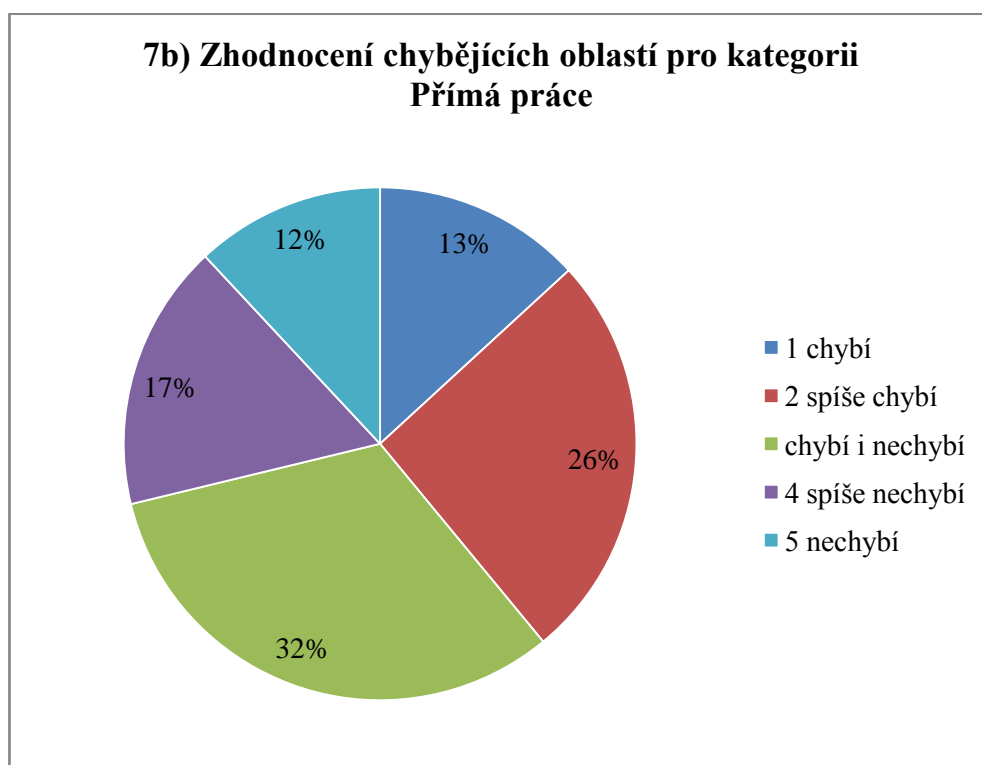
Graf 22: Odpovědi na otázku č. 7a, dílčí graf

Cílem otázky č. 7a bylo zjistit, co školním metodikům prevence chybí v odborném vzdělávání. Z odpovědí vyplynulo následující:

Vlastní vyjádření respondentů:

- převedení informací do praxe,
- špatná dostupnost sebezkušnostních kurzů,
- finanční prostředky na preventivní programy,
- dostatečná nabídka preventivních programů,
- přesné návody postupu v rizikových situacích.

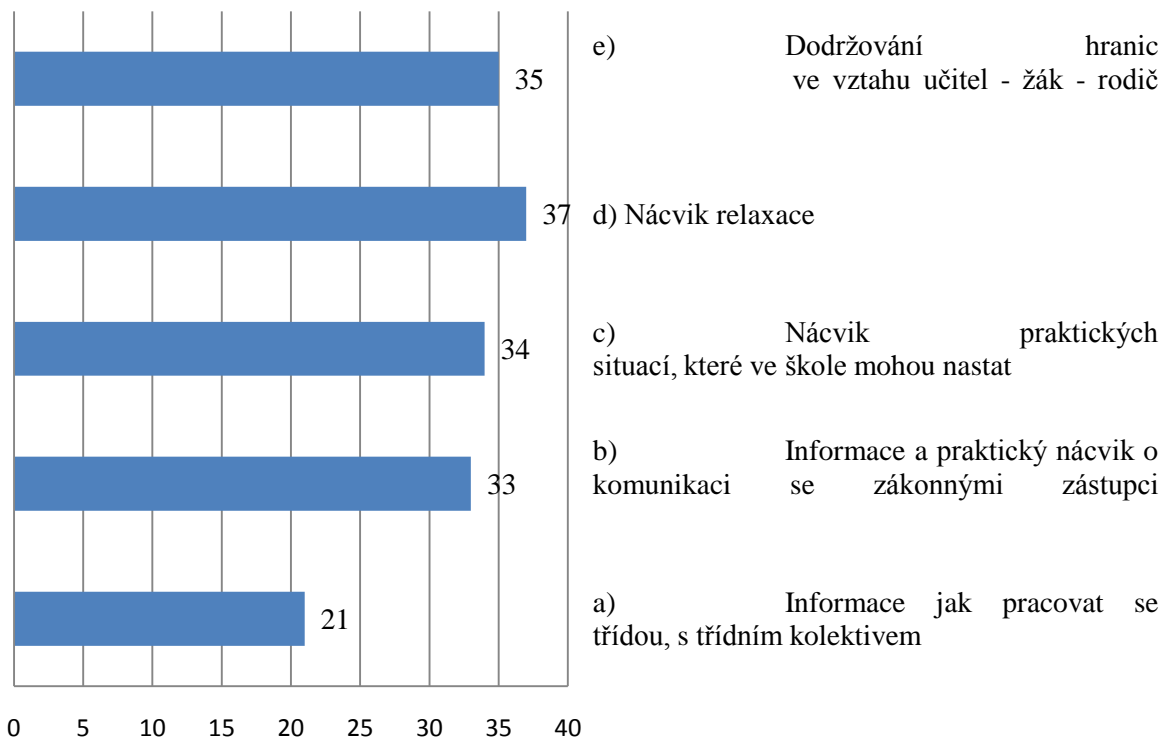
Otázka č. 7b



Graf 23: Odpovědi na otázku č. 7b, celkový graf

Cílem otázky č. 7b bylo zjistit, co školním metodikům prevence chybí v přímé praxi. Z odpovědí vyplynulo, že 39 % respondentů v kategorii Přímá práce některé oblasti chybí. V porovnání s výsledky v předchozí otázce můžeme vidět, že kategorie Přímá práce je méně vyvážená. V uvedeném grafu níže můžeme vidět rozložení konkrétních chybějících kategorií.

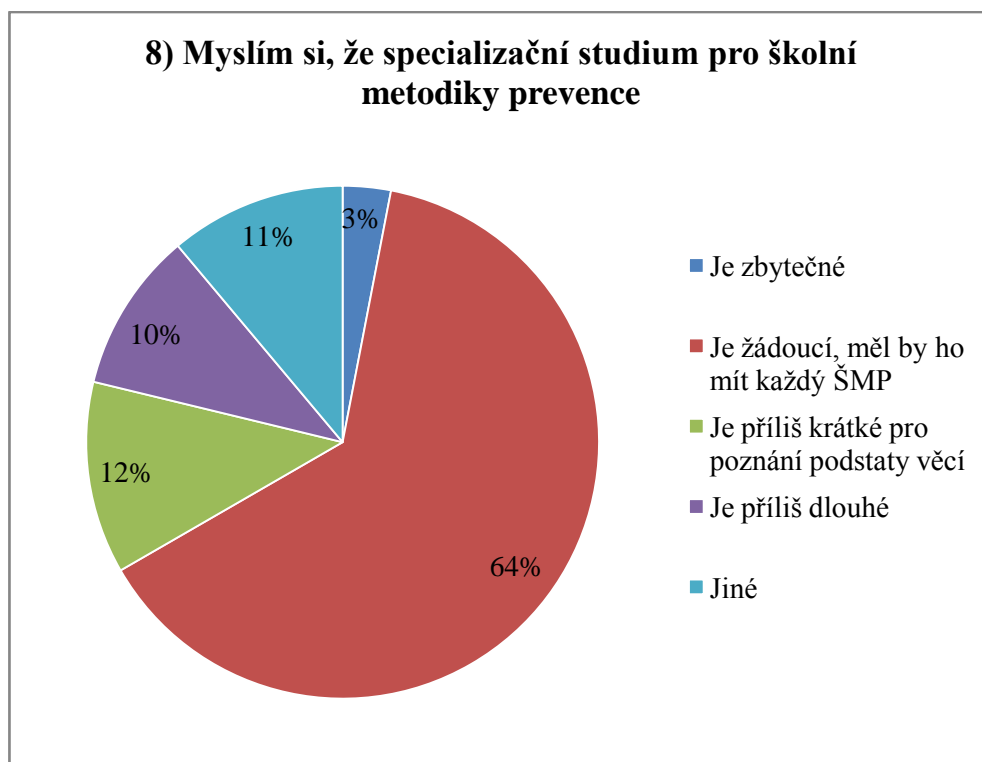
**7b) Rozložení druhů přímé práce,
které podle respondentů "chybí" a "spíše chybí"**



Graf 24: Odpovědi na otázku č. 7a, dílčí graf

Otázka č. 8

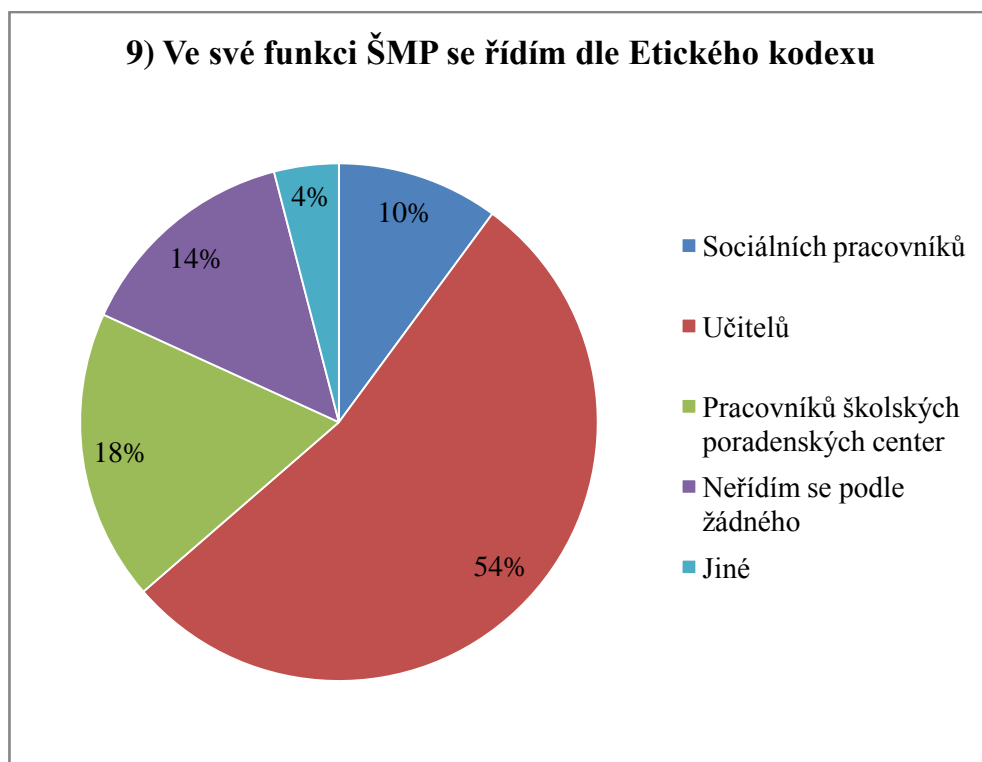
Osmá otázka zjišťovala názory školních metodiků prevence na specializační studium. Z uvedeného vyplynulo, že 64 % respondentů si myslí, že je žádoucí a měl by ho mít každý preventista.



Graf 25: Odpovědi na otázku č. 8

Otázka č. 9

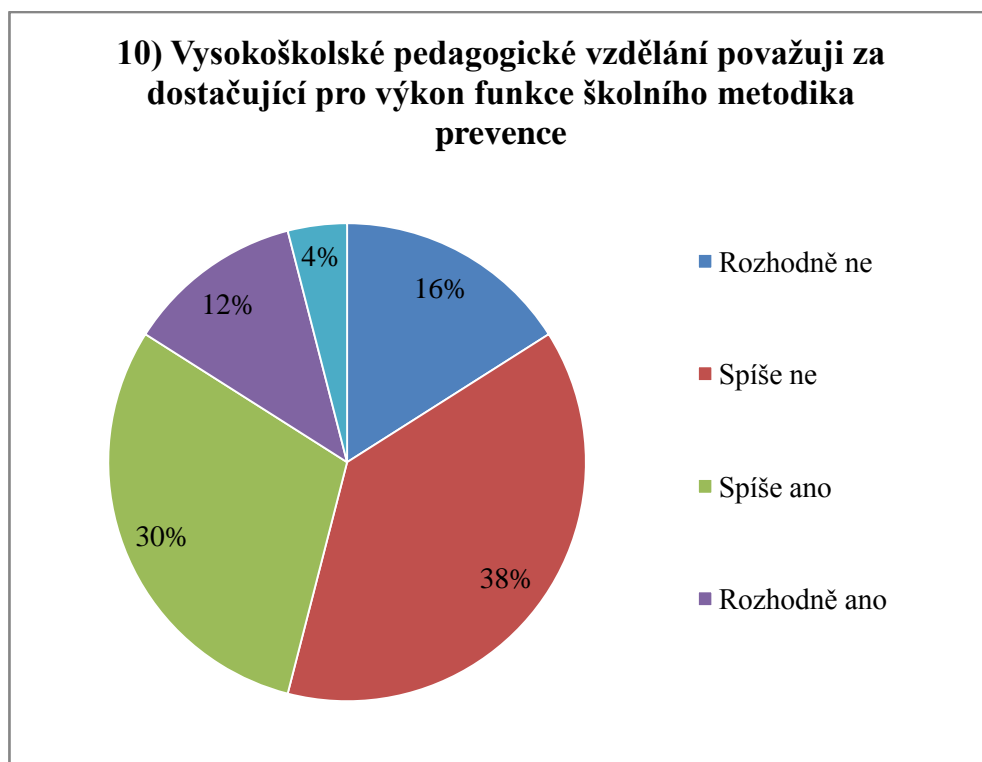
Cílem otázky č. 9 bylo zjistit, podle jakého etického kodexu se školní metodici prevence řídí. 53 % respondentů se řídí dle Etického kodexu učitelů. 28 % respondentů se řídí dle jiného etického kodexu, 14 % se neřídí žádným etickým kodexem.



Graf 26: Odpovědi na otázku č. 9

Otázka č. 10

Otázka č. 10 měla za úkol zjistit názor školních metodiků prevence, zda je vysokoškolské pedagogické vzdělání dostačující pro výkon jejich funkce. Přes polovinu respondentů (54 %) vypovědělo, že je uvedené vzdělání nedostačující.



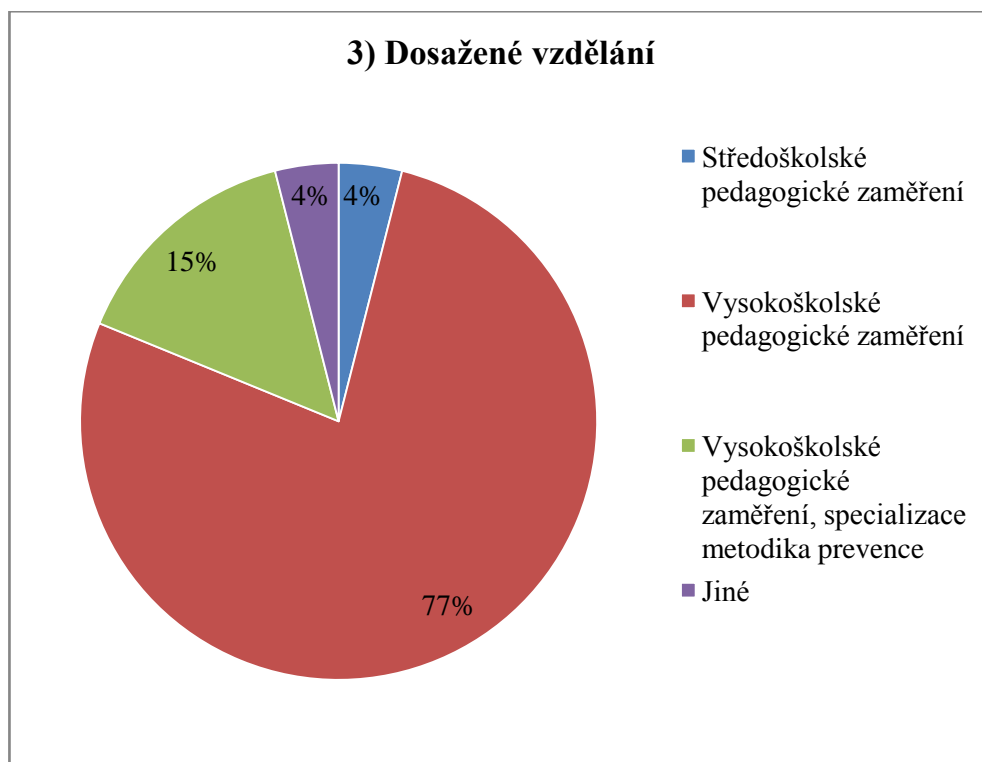
Graf 27: Odpovědi na otázku č. 10

6.4.4 Vyhodnocení položek k dílčí výzkumné otázce č. 3

Dílčí výzkumná otázka č. 3: *Domnívají se školní metodici prevence, že jsou za svou práci adekvátně odměněni?*

Otázka č. 3

Třetí otázkou bylo zjišťováno, jaké dosažené vzdělání mají školní metodici prevence. Je potěšující, že 77 % respondentů má VŠ vzdělání. Ovšem pouze 15 % respondentů prošlo specializačním studiem v rámci vysokého vzdělávání. Můžeme se tedy domnívat, že v této oblasti jsou určité mezery, na kterých je nutno pracovat. Je možné zabývat se myšlenkou, zda by specializační studium pro školní metodiky prevence nemělo být začleněno přímo do vysokoškolského studia určitých oborů, jež se vztahují k primární prevenci. Otázka č. 3 dokresluje obraz odměňování za práci školních metodiků prevence.

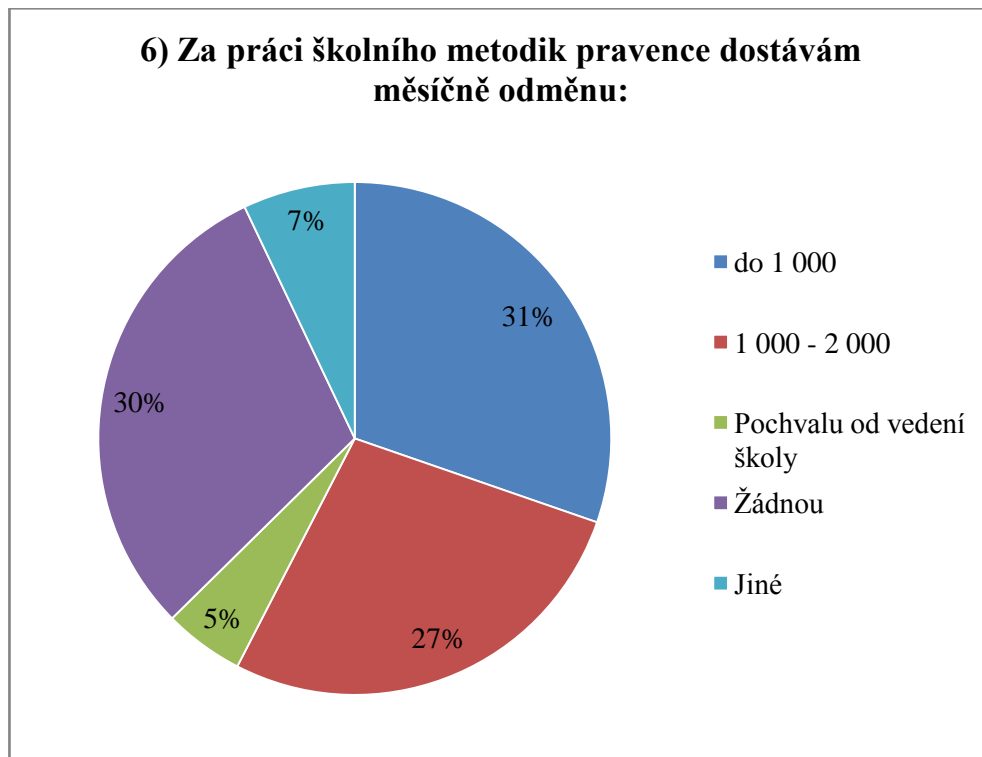


Graf 28: Odpovědi na otázku č. 3

Otázka č. 6

Otázka č. 6 se zabývá odměňováním školních metodiků prevence. Z uvedeného vyplývá, že je finančně odměňováno přes 50 % respondentů. Vzhledem k tomu, že konkrétně specializační studium má 34 % dotázaných, pak v poměru k uvedeným 27 %, jež mají odměnu 1 000 – 2 000 Kč, můžeme předpokládat, že školní metodici prevence nejsou

odměňování tak, jak by měli podle již zmiňovaného zákona č. 563/2004 Sb. Nicméně je pozitivní, že 58 % respondentů je finančně za svou práci ohodnocováno.



Graf 29: Odpovědi na otázku č. 6

6.5 Shrnutí výsledků výzkumného zjištění

Dotazník, jako metoda užitá ve výzkumném šetření, byl rozčleněn do tří částí. První se věnuje samotné osobě školního metodika prevence, v druhé části jsou otázky ptající se na okolnosti vzdělávání a otázky ve třetí části se ptají na konkrétní sociálně-pedagogické přístupy a techniky využívané školními metodiky prevence v praxi. Nejdůležitějším krokem v této kapitole je zodpovězení stanovených výzkumných otázek, jež jsou uvedené níže.

Hlavní výzkumná otázka: *Využívají školní metodici prevence sociálně pedagogické přístupy a techniky v praxi?*

1. *Pokud školní metodici prevence využívají sociálně pedagogické přístupy a techniky, jaké konkrétní v praxi využívají?*
2. *Považují školní metodici prevence své vzdělání za dostačující přípravu pro výkon jejich profese?*
3. *Domnívají se školní metodici prevence, že jsou za svou práci adekvátně odměněni?*

Zodpovězení stanovených výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka: *Využívají školní metodici prevence sociálně pedagogické přístupy a techniky v praxi?*

Z uvedeného vyplývá, že respondenti využívají sociálně-pedagogické přístupy i techniky ve své praxi. Otázka č. 11 znázorňuje 80 % respondentů, kteří se řídí sociálně-pedagogickými přístupy. Konkrétně můžeme hovořit o tom, že respondenti se orientují především podle

- 1) přístupu humanistického,
- 2) přístupu systemického,
- 3) přístupu behaviorálního,
- 4) přístupu dynamického.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: *Pokud školní metodici prevence využívají sociálně-pedagogické přístupy a techniky, jaké konkrétní v praxi využívají?*

Otázka č. 12 ukazuje, že 49 % respondentů organizuje nejčastěji diskuze a přednášky. Otázka č. 13 konkretizuje užívané techniky. 50% respondentů uvádí, že využívá především:

- trénink,
- zpevňování,
- nácvik,
- modelování,
- instruování, podmiňování.

Další techniky jsou uvedeny v podgrafu otázky č. 13. Otázka č. 14 vyobrazuje sociálně-pedagogická témata primární prevence rizikového chování vyskytující se na školách, nejčastěji:

- násilí,
- záškoláctví,
- vandalismus.

V souvislosti s nimi lze předpokládat využívání uvedených aktivit a technik. V 16. otázce 84 % respondentů uvedlo, že pracuje s nedirektivním navozováním změn. 88 % respondentů v otázce č. 17 vypovědělo, že využívá spíše formování žádoucího chování odměnami a učením nápodobou. V neposlední řadě je nutné zmínit 50 % respondentů v otázce č. 18, kteří byli školeni v metodě rozhovoru, jež je považována za základní dovednost pedagoga.

Dílčí výzkumná otázka č. 2: *Považují školní metodici prevence své vzdělání za dostačující přípravu pro výkon jejich profese?*

Otázky 7a a 7b se věnují konkrétním oblastem, jež školní metodici prevence považují za nedostačující ve vzdělávání. Dílčí výsledky ukazují, že v rámci odborného pole chybí především:

- sebezkušenostní kurz/setkání,
- informace o rizicích a úskalí výkonu školního metodika prevence,
- informace o kolegiálnosti, jak vycházet s pracovním týmem ve škole,
- informace o systému poradenství a prevence ve školství,

- informace o náplni školního metodika prevence,
- informace v oblasti legislativy,
- informace o rizikových projevech chování.

Výsledky z pole přímé práce ukazují, že chybí následující:

- nácvik relaxace,
- dodržování hranic ve vztahu učitel-žák-rodě,
- nácvik praktických situací, které ve škole mohou nastat,
- informace a praktický nácvik o komunikaci se zákonnými zástupci,
- informace jak pracovat se třídou a třídním kolektivem.

Obsah vzdělávání by měl reagovat na aktuální poptávku samotných školních metodiků prevence. Z uvedeného můžeme vydedukovat, že současný obsah vzdělávání školních metodiků prevence není dostačující. Otázka č. 8 ukazuje, že sami metodici definují specializační studium za žádoucí. Otázka č. 10 zjišťuje, že 54 % oslovených respondentů nepovažuje vysokoškolské vzdělání za dostačující. Pozitivní je, že otázka č. 3 ukazuje, že 77 % respondentů má VŠ vzdělání pedagogického směru. Otázka č. 4 znázorňuje, že 49 % respondentů má přímo specializační studium. Na dostatečnou teoretickou i praktickou vybavenost může mít vliv, podle jakého Etického kodexu se školní metodici prevence řídí. Důležité je řídit se alespoň nějakým kodexem, který souvisí s prací s lidmi. V 9. otázce 14 % respondentů uvádí, že se neřídí žádným etickým kodexem.

Dílčí výzkumná otázka č. 3: *Domnívají se školní metodici prevence, že jsou za svou práci adekvátně odměněni?*

Odpovědi z otázky č. 6 poukazují na 30 % respondentů, kteří za svou práci nedostávají žádnou odměnu. 5 % respondentů uvádí možnost odměny „pochvala od vedení školy“. Z hlediska materiálního ohodnocování zaměstnanců se zdá být i tato možnost jako neadekvátní. Samozřejmě není vyloučeno, že subjektivně ji pedagog může považovat za dostatečnou.

6.6 Diskuze k výsledkům

Uvedené výzkumné otázky se ptají po praktické náplni, teoretickém zázemí a po odměně za vynaložené úsilí v práci školního metodika prevence. Hledají způsoby a cesty práce metodiků prevence ve školách a ptají se, jak a s čím metodici pracují, dle čeho se orientují. Co je pro ně důležité, zda stojí o úpravy v obsahu vzdělávání. Vzhledem k povaze práce byl dotazník členěn na tři části. První, obecná část zahrnuje otázky, které zjišťují informace o respondentovi samotném. Druhá část se zabývá vzděláváním, zda sami metodici ho považují za důležité a potřebné, nebo nedostačující. Třetí část poukazuje a zjišťuje samotné metody a přístupy v práci metodika.

Při zpracování dotazníku bylo zjištěno, že otázky mohly být formulovány lépe a zároveň některé možnosti mohly být jinak rozčleněny (např. u otázky č. 8). U otázek č. 7a a 7b se neosvědčila pětistupňová škála, neboť většina respondentů vybírala prostřední, v zásadě neutrální možnost. Respondenti se tak vyvarovali zaujmout k výroku pozitivní či negativní stanovisko. V situaci, kdy by mělo dojít k dalšímu dotazníkovému průzkumu, by bylo vhodné pětistupňovou škálu změnit na čtyřstupňovou. Okrajové otázky č. 14, 15 a 21 dotvářejí celkový obraz práce. Výsledky průzkumu souvisí s teoretickými tématy v první části diplomové práce. Ukázalo se, že respondenti stojí o úpravu obsahu vzdělávání především o praktické rady a návody, jak řešit vzniklé, reálné situace v praxi. Školní metodici prevence se orientují ve své práci na pozitivní ovlivňování žáků, snaží se většinou o vytvoření kladného klimatu v pracovním týmu. Zároveň však stojí o dovednosti, jež by vedly k porozumění mnohdy nelehkého stavu na pracovišti. Z odpovědí, jež respondenti uvádějí, vyplývá, že se zabývají spíše základními technikami, jež jsou známé z vysokoškolského pedagogického studia.

Pokud by bylo dále rozvíjeno toto téma, nemalá část zájmu by měla být zaměřena na to, jak funguje komunikace mezi školními metodiky prevence a oblastními metodiky prevence, případně vyššími instancemi v systému školství.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na sociálně-pedagogické přístupy a techniky v práci školního metodika prevence. Přístupy i techniky, jež školní metodik prevence může využívat ve své praxi, jsou rozčleněny a popsány v teoretické části. Empirická část potom zkoumá, zda je opravdu školní metodici prevence ve své praxi využívají či podle jakých konkrétních přístupů se řídí, ptá se po konkrétních užívaných přístupech.

Teoretická část se dále zaměřuje na institucionální a legislativní rámec, pracovní zařazení, kompetence a odměňování školních metodiků prevence. Poukazuje na různorodá specifika jejich profese a konkrétní dovednosti, schopnosti a rizika, která mohou ovlivňovat jejich práci, stejně tak i přístupy, které využívají. Nezbytnou kapitolou je pojednání o náplni práce, kde se ukazuje, jaké činnosti školní metodici prevence vykonávají a s čím vším se ve své práci setkávají, kde všude se dají využít sociálně-pedagogické techniky a přístupy. Neboť všechny faktory výše uvedené ovlivňují směr, jakým se školní metodik prevence vydává ve své pedagogické profesi. Samostatná kapitola o sociálně-pedagogických přístupech a technikách je pouze obecným souhrnem a seskupením informací, které by měl školní metodik prevence znát a brát v úvahu ve svém sociálně-pedagogickém působení ve škole.

Cílem práce bylo zjistit a ověřit, zda školní metodici prevence přístupy a techniky využívají ve své praxi. V kladném případě se empirická část dále ptá po konkrétních přístupech a technikách, které jsou nedílnou součástí práce školních metodiků prevence.

V empirické části práce je zhodnoceno výzkumné šetření. Určila jsem hlavní výzkumnou otázku, výzkumný soubor a metodu realizace. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla obsáhnout co největší procento školních metodiků prevence na ZŠ z celé ČR, zvolila jsem metodu dotazníku a formu internetové komunikace. Zpětně musím říci, že tato forma komunikace se mi neosvědčila vzhledem k nízké návratnosti odpovědí. Překážkou byl fakt, že Průvodní dopis byl zaslán nejdříve ředitelům ZŠ, kteří měli odkaz na internetový dotazník přeposlat svým školním metodikům prevence. Proto bych byla ráda, aby na výzkumné šetření bylo nahlédnuto spíše jako na vhled do oblasti práce školních metodiků prevence, kterému je nutné se dále věnovat.

Nicméně z navrátilivších se dotazníků vyplynulo, jestli se školní metodici prevence podle sociálně-pedagogických přístupů řídí, či nikoliv. Osobně mě potěšil výsledek vyššího procenta zastánců nedirektivního směřování žáků a podpora pro nalezení vlastní cesty, stejně jako řízení podle přístupu humanistického, který je založen především na respektu k druhé osobě. Z odpovědí dále vyplynuly i techniky, které jsou využívány v praxi. Mohu tedy říci,

že školní metodici prevence mají povědomí o sociálně-pedagogických přístupech, ve své praxi využívají různorodé techniky, avšak především ty, které nejsou náročné na čas. Můžeme se domnívat, že chybí časový prostor pro konkrétní setkávání školních metodiků prevence a žáků, kde by se dala využít rozmanitá škála výše zmíněných technik.

Nerada bych zapomněla zmínit i odpovědi na další dílčí otázky této práce. Další mou myšlenkou bylo propojení mezi oblastí vzdělávání a využívanými přístupy a technikami v praxi. Ptala jsem se proto i na konkrétní typ vzdělání, které by nabízelo teoretické zázemí sociálně-pedagogických přístupů a technik, které by se daly využít v praxi. Potěšujícím faktem je, že oslovení školní metodici prevence mají z většiny vysokoškolské vzdělání pedagogického směru, kde se dá předpokládat, že určité teoretické zázemí o sociálně-pedagogických přístupech bylo obsaženo.

Poslední dílčí otázka se týká pracovního zařazení, kompetencí a finanční motivace školních metodiků prevence. Zajímalo mě, jestli pracovníci za svou práci dostávají odměnu k platu, či nikoliv, popřípadě jakou odměnu. Vycházela jsem z myšlenky, že finančně motivovaný pracovník možná lépe a s větší chutí vykonává jemu svěřené úkoly a je zodpovědnější v přístupu a kontaktu se žáky a jejich zákonnými zástupci a spíše se orientuje pozitivně.

Závěrem bych chtěla zmínit, že by bylo dobré zaměřit se podrobněji na práci školních metodiků prevence kvůli zkvalitnění obsahu vzdělávání, ať už vysokoškolského nebo specializačního studia, případně dalších seminářů a kurzů věnovaných školním metodikům prevence. Cíl by sloužil i k systematickému uspořádání činností a vymezení hranic role školního metodika prevence, která je na různých školách naprosto rozdílná. Tam, kde je školní metodik prevence součástí týmu pracovníků, kde každý má své zaměření, je pravděpodobně jednodušší vymezit hranice a náplň práce, než na ZŠ, kde je školní metodik prevence jediným preventivním pracovníkem ve škole.

Seznam použité literatury

- BÁRTÍK, Pavel a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, 2010. s. 251. ISBN 978-80-87258-47-7.
- BARTLOVÁ, Sylva. *Sociální patologie*. Vyd. 1. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1998. 53 s. ISBN 80-7013-259-0.
- CIKLOVÁ, Kateřina. Školní metodik prevence. *PPP-Ostrava.cz* [online]. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <<http://www.ppp-ostrava.cz/userFiles/metodik/material-pro-Smp.pdf>>.
- ČECH, Tomáš. Škola a její preventivně-výchovná strategie jako předpoklad rozvoje kompetencí dětí. *Prevence*. Ročník 8. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, září 2011, číslo 7, s. 4-7. ISSN 1214-8717.
- ELLIS, Albert, MACLAREN, Catharine. *Racionálně emoční behaviorální terapie*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 136 s. ISBN 80-7178-947-X.
- EXNEROVÁ, Markéta. Systémové pojetí primární prevence na české škole. *Prevence*. Ročník 9. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, listopad 2012, číslo 9, s. 14-15. ISSN 1214-8717.
- FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FRANKL, Viktor, Emil. *Psychoterapie pro laiky*. V českém jazyce [1. vydání]. Brno: Cesta, 1998. 158 s. ISBN 80-85319-80-2.
- GAVENDOVÁ, Nora. Komunikace s „obtížným“ dítětem či rodičem. *Prevence*. Ročník 6. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, říjen 2009, číslo 8, s. 9-11. ISSN 1214-8717.
- GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.
- GREBEROVÁ, Jane, BANMEN, John, GOMORIOVÁ, Maria, SATIROVÁ, Virginia. *Model růstu: Za hranice rodinné terapie*. Vyd. 1. Brno: Cesta, 2005. 304 s. ISBN 80-7295-071-1.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Budka, 1994. 296 s. ISBN 80901549-0-5.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Vyd. 1. Kladno: AISIS o. s., 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4.
- HOKEOVÁ, Veronika. Únava školních metodiků prevence. *Prevence*. Ročník 8. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, prosinec 2011, číslo 10, s. 12-13. ISSN 1214-8717.

- HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele: Pomoc pro každý všední den*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. 318 s. ISBN 80-7290-053-6.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- HRČKA, Michal. *Sociální deviace*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 302 s. ISBN 80-85850-68-0
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006. 186 s. ISBN 80-244-1367-1.
- KNOTOVÁ, Dana A KOL. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOUDELKOVÁ, Anna. *Psychologické otázky delikvence*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. 114 s. ISBN 80-7187-022-6.
- KRAUS, Blahoslav. *K současným problémům mládeže*. Vyd. 1. Praha: Horizont, 1990. ISBN 93 s. 80-7012-027-4.
- KUPKA, Martin. Skupinová dynamika ve školní třídě a její využití. *Prevence*. Ročník 7. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, říjen 2010, číslo 10, s. 10-11. ISSN 1214-8717.
- LANGMAIER, Jiří, BALCAR, Karel, ŠPITZ, Jan. *Dětská psychoterapie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010, 2010. 432 s. ISBN 978-80-7367-710-7.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
- MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.
- MATULOVÁ, Andrea, KOPOLDOVÁ, Bedřiška, CHALUPOVÁ, Jana, HALÍK, Tomáš, MATOUŠEK, Oldřich. *Práce s rizikovou mládeží: projekt LATA a další alternativy věznění mládeže*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 88 s. ISBN 80-7178-064-2.
- METODICKÉ DOPORUČENÍ Č.J. 21291/2010-28. *Prevence-praha.cz* [online]. 2010. [cit. 2013-10-16]. Dostupné z: <<http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/123/Metodicke%20doporuceni%20k%20primarni%20prevenci%20rizikoveho%20chovani.pdf>>.

METODICKÝ POKYN k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51. *Msm.cz* [online]. 2013-2014. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <<http://www.msm.cz/file/7253?highlightWords=metodick%C3%BD+pokyn+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+soci%C3%A1ln%C4%9B+patologick%C3%BDch+jev%C5%AF+d%C4%9Bt%C3%AD>>

METODICKÝ POKYN ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j.: 28 275/2000-22. *Msm.cz* [online]. 2013-2014. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <<http://www.msm.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani>>

MIKULKOVÁ, Milena. Diagnostika školní třídy. *Pppuk.cz* [online]. 2010. [cit. 2014-01-15]. Dostupné z: <http://www.pppuk.cz/soubory/decin_dst.pdf>.

MIOVSKÝ, Michal (ed.), SKÁCELOVÁ, Lenka (ed.), ZAPLETALOVÁ, Jana (ed.), NOVÁK, Petr (ed.). Vyd. 1. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, UK 1. LF, PK 1- LF a VFN, Centrum adiktologie, 2010. 251 s. ISBN 978-80-8258-47-7.

MORAVČÍKOVÁ, Vladislava, ČEDÍK, Miloslav. *Školní poradenské centrum a jeho koncepce* [online]. 2011. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/kurzy/kurz_pro_rodice/2_blok/cedik_SP_C.pdf>.

MURDOCH, Douglas, BARKER, Philip. *Základy behaviorální terapie*. Vyd. 1. Brno: vydavatelství Masarykovy univerzity, Filozofická fakulta, 1996. 153 s. ISBN 80-210-1290-0.

NOVÁKOVÁ, Dagmar. *Metodika protidrogové prevence pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Národní centrum podpory zdraví, 1995, 14 s. ISBN 80-7071-012-8.

PAULÍK, Karel. *Vybrané poradenské a psychoterapeutické směry*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2009. 180 s. ISBN 978-80-7368-739-7.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM OLOMOUCKÉHO KRAJE. Metodika prevence. *ppp-olomouc.cz*. [online] 2013. [cit. 2013-10-16]. Dostupné z: <<http://ppp-olomouc.cz/sluzby/metodika-prevence>>.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

- PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy-dovednosti-poruchy*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2005. 145 s. ISBN 80-247-0858-2.
- POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana, TOMKO, Anton: *Prevence sociálně patologických jevů*. Manuál praxe. Vyd. 1. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r. s., 2002. 194 s. ISBN 80-86568-02-4.
- PROKOPOVÁ, Alice. Laická pomoc v krizové situaci. *Prevence*. Ročník 10. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, únor 2013, číslo 2, s. 6-7. ISSN 1214-8717.
- RÁJOVÁ, Darina. Prevence potřebuje promyšlený systém, provázanost a flexibilitu. *Prevence*. Ročník 8. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, prosinec 2011, číslo 10, s. 4-5. ISSN 1214-8717.
- SATIROVÁ, Virginia. *Kniha o rodině*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. 350 s. ISBN 80-901325-0-2.
- SHEEDYOVÁ KURCINKOVÁ, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 288 s. ISBN 80-7178-174-6.
- SMÉKALOVÁ, Etel, KOLAŘÍK, Marek. Typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup? *Prevence*. Ročník 8. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, listopad 2011, číslo 9, s. 10-12. ISSN 1214-8717.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 176 s. ISBN 80-7178-559-8.
- SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR. *Socialnipracovnici.cz* [online]. [cit. 2014-12-06]. Dostupné z: <<http://socialnipracovnici.cz/sekce-socialnich-pracovniku/article/ke-stazeni>> .
- SPURNÝ, Ladislav. Zbytečný odborník a nebo děvečka pro všechno?! Aneb pár slov o tom, kým by neměl být školní metodik prevence. *Prevence*. Ročník 8. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, duben 2011, číslo 4, s. 10-11. ISSN 1214-8717.
- STŘEDNÍ ŠKOLA TECHNICKÁ A ZEMĚDĚLSKÁ NOVÝ JIČÍN. Profesně etický kodex učitele. *Sou-senov.wz.cz* [online]. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <<http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>> .
- SVOBODOVÁ, Jana. Kým jsem v pozici školního metodika prevence? Zamyšlení nad osobností školního metodika prevence. *Prevence*. Ročník 9. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, duben 2012, číslo 4, s. 9-12. ISSN 1214-8717.
- TELCOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r. s. Brno, 2002. 121 s. ISBN 80-8656-13-X.

Trestní zákoník č. 40/2009 Sb.

TYŠER, J. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Vyd. 1. Most: Hněvín, 2006. 103 s. ISBN 0-86654-17-6.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. Vyd. 2. Praha: SLON, 2004. s. 125. ISBN 80-85850-69-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTOVÁ, Lidmila. Poradenské služby ve škole. *Euroguidance.cz* [online]. 2008. [cit. 2014-12-06]. Dostupné z: <<http://www.euroguidance.cz/cz/clanky/l-valentova-poradenske-sluzby-ve-skole.html>>.

VALENTOVÁ, Lidmila A KOL. *Školní poradenství II*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 207 s. ISBN 978-80-7290-629-1.

VALENTOVÁ, Lidmila. Školní třída jako sociální skupina. *Prevence*. Ročník 8. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press, leden 2011, číslo 1, s. 11-13. ISSN 1214-8717.

VEČERKA, Kazimír a kol. *Prevence kriminality v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Themis, OPK MV, 1997. 159 s. ISBN 80-85821-48-6.

VONDROVÁ, Martina. *Možnosti a úskalí školního metodika primární prevence na ZŠ: diplomová práce*. Praha: FF UK, 2012. 104 s. Vedoucí diplomové práce doc. Jaroslav Kořa, Ph.D.

von SCHLIPPE, Arist, SCHWEITZER, Jochen. *Systemická terapie a poradenství*. Vyd. 1. Brno: Cesta, 2006. 252 s. ISBN 978-80-7295-082-9.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)

Zákon č. 94/1933 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)

Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů

Seznam obrázků a grafů

Obrázky

Obrázek 1: Manuál pro tvorbu efektivního a účinného MPP	37
---	----

Grafy

Graf 1: Odpovědi na otázku 1a)	63
Graf 2: Odpovědi na otázku č. 1b)	64
Graf 3: Odpovědi na otázku č. 2	65
Graf 4: Odpovědi na otázku č. 11, celkový graf	66
Graf 5: Odpovědi na otázku č. 11, dílčí graf	67
Graf 6: Odpovědi na otázku č. 12, celkový graf	68
Graf 7: Odpovědi na otázku č. 12, dílčí graf	69
Graf 8: Odpovědi na otázku č. 13, celkový graf	70
Graf 9: Odpovědi na otázku č. 13, dílčí graf	71
Graf 10: Odpovědi na otázku č. 14, celkový graf	72
Graf 11: Odpovědi na otázku č. 14, dílčí graf	73
Graf 12:	74
Graf 13: Odpovědi na otázku č. 15, dílčí graf	75
Graf 14: Odpovědi na otázku č. 16	76
Graf 15: Odpovědi na otázku č. 17	77
Graf 16: Odpovědi na otázku č. 18	78
Graf 17: Odpovědi na otázku č. 19	79
Graf 18: Odpovědi na otázku č. 21	81
Graf 19: Odpovědi na otázku č. 4	82
Graf 20: Odpovědi na otázku č. 5	83
Graf 21: Odpovědi na otázku č. 7a, celkový graf	84
Graf 22: Odpovědi na otázku č. 7a, dílčí graf	85
Graf 23: Odpovědi na otázku č. 7b, celkový graf	86
Graf 24: Odpovědi na otázku č. 7a, dílčí graf	87
Graf 25: Odpovědi na otázku č. 8	88
Graf 26: Odpovědi na otázku č. 9	89
Graf 27: Odpovědi na otázku č. 10	90
Graf 28: Odpovědi na otázku č. 3	91
Graf 29: Odpovědi na otázku č. 6	92

Seznam příloh

Příloha 1

Přehled institucí aktuálně poskytujících specializační studium pro ŠMP

Pedagogická fakulta UK v Praze

Katedra psychologie

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 16 000,- Kč, setkání 1 x měsíčně
- garant kurzu: PhDr. Valentová Lidmila, CSc.
- kontaktní osoba: Ivana Merellová (referentka studijního oddělení),
- telefon: 221 900 232, e-mail: ivana.merellova@pedf.cuni.cz
- <https://is.cuni.cz/studium/ekczv/index.php?do=detail&cid=303>

Filozofická fakulta UK v Praze

Centrum dalšího vzdělávání, Katedra psychologie

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 19 470,- Kč,
- kontaktní osoba: Sylvia Tichá, Centrum dalšího vzdělávání FF UK,
- telefon: 221 619 801, 221 619 803, e-mail: sylvia.ticha@ff.cuni.cz

Prev-Centrum o.s., Praha

- 250 hod., 4 semestry, účastnický poplatek 16 800,- Kč, dvoudenní semináře (pátek, sobota)
- kontaktní osoba: Mgr. Petra Václavová,
- telefon: 242 498 335, 773 581 127, e-mail: prevence@prevcentrum.cz
- <http://www.prevcentrum.cz/>

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4, Praha

- 250 hod., 4 semestry, účastnický poplatek 20 000,- Kč, v ceně je zahrnuto občerstvení, pobytové akce účastníků aj.
- kontaktní osoba: PaedDr. Lenka Vatrťová – koordinátor vzdělávání
- telefon: 267 997 015, e-mail: lvatrtova@ppppraha.cz
- www.ppppraha.cz

Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám Středočeského kraje, Nymburk

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 18 000,- Kč
- kontakt: Mgr. Jiřina Kelymanová,
- telefon: 731 581 232, e-mail: kelymanova@visk.cz
- <http://www.visk.cz/clanky/informace/studium-pro-skolni-metodiky-prevence>

Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích

Katedra pedagogiky a psychologie

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 16 000,- Kč, blok od února 2011

- kontakt: Mgr. Miroslav Procházka
- telefon: 387 773 360, e-mail: mproch@pf.jcu.cz
- <http://www.pf.jcu.cz/>

**Psychiatrická klinika 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze
Centrum adiktologie (kurz probíhá v Prachaticích)**

- 260 hodin, účast v kurzech i výukové materiály jsou zdarma, účastníci/účastnice si hradí pouze náklady spojené s dopravou, ubytováním a stravou
- kontaktní osoba: Mgr. Petr Šulista, Pedagogicko-psychologická poradna, České Budějovice
- telefon: 387927155, e-mail: petersulista@seznam.cz

**Univerzita Hradec Králové - Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK**

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 14 280,- Kč
- kontaktní osoba: PdF; Bc. Lenka Česáková,
- telefon: 49333 1148, e-mail: lenka.cesakova@uhk.cz
- <http://www.uhk.cz/uhk/301/i1045>

Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 16 000,- Kč
- garant: Bc. Eva Kuncová,
- telefon: 493 522 326, 604 162 577, 722 569 514, e-mail: kuncova@cvkhk.cz
- <http://www.cvkhk.cz/cvis/detail.php?kurz=1259585551&skrok=2009&polo=2>

**Pedagogická fakulta MU Brno
Oddělení dalšího vzdělávání**

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 24 000,- Kč
- kontakt: Jarmila Basovníková, oddělení pro celoživotní vzdělávání
- tel.: 549 493 220 , e-mail: basovnikova@ped.muni.cz
- <http://www.ped.muni.cz/wpsy/>

**Sdružení Podané ruce, o. s. - I.E.S.
Institut vzdělávání v oblasti drog závislostí, Brno**

- 250 hodin, 4 semestry, zdarma
- kontaktní osoba: Oldřich Večeřa
- telefon: 541 225 188, e-mail: ies@podaneruce.cz
- <http://www.podaneruce.cz/>

**Ostravská univerzita v Ostravě - Pedagogická fakulta
Centrum dalšího vzdělávání PdF**

- 270 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 19 000,- Kč

- kontaktní osoba: Ludmila Němcová
- telefon: 597 092 698, e-mail: ludmila.nemcova@osu.cz
- <http://www.osu.cz/index.php?id=786>;
- http://pdf.osu.cz/cdv/dokumenty/pg_kurzy-200809.pdf

Centrum nové naděje, o. s., Frýdek – Místek

- 250 hodin, účastnický poplatek 20 294,- Kč
- kontaktní osoba: Petr Oroszy
- telefon: 558 439 823, e-mail: cnnfm@cnnfm.cz
- <http://www.cnnfm.cz/kurzy/kurzy1.php?&aktual=2>

RESOCIA, o.s. pro všestranný kulturní, sociální a tělesný rozvoj dětí a mládeže a pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Dřevohostice

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 6 000,- Kč
- kontaktní osoba: Mgr. Petr Spurný
- mobil: 721 830 637, e-mail: resocia.spurny@seznam.cz
- <http://www.svpresociaprerozov.estranky.cz/>

Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta Institut celoživotního vzdělávání

- 250 hodin, 4 semestry, účastnický poplatek 15 000,- Kč
- kontaktní osoby: Ing. Milena Rajmonová, tel: 585 633 654, e-mail: milena.rajmonova@upol.cz a Mgr. Jitka Brožová /Služby školy Mladá Boleslav/, tel: 606 646 848, e-mail: brozova@sskolemb.cz.
- <http://icv.upol.cz/>

P- Centrum, Olomouc

- 250 hodin, 4 semestry, zdarma
- kontaktní osoba: Marek Němec,
- telefon: 585 221 983, e-mail: marek.nemec@p-centrum.cz
- <http://www.p-centrum.cz/prevence/page.php/31>

Příloha 2

Dotazník pro školní metodiky prevence

Dobrý den,

právě se Vám dostal do rukou dotazník, který je součástí výzkumu diplomové práce Sociálně-pedagogické přístupy v práci školního metodika prevence na ZŠ.

Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účely výzkumného projektu. Jeho vyplnění Vám zabere max. 10 minut. Jedním z výzkumných cílů je zmapovat a analyzovat práci školního metodika prevence na základní škole z hlediska vzdělání, profesní orientace a uplatnění sociálně pedagogických přístupů.

Obracím se na Vás s prosbou o posouzení a vyjádření Vašich názorů k níže uvedeným námětům.

Předem Vám děkuji za spolupráci a Váš čas.

Bc. Kristýna Kracíková

Katedra pedagogiky, FF UK v Praze

1a) Typ školy, na které vykonávám funkci školního metodika prevence: *Povinné

- ☒ Běžná ZŠ
- ☐ ZŠ speciální
- ☐ ZŠ církevní
- ☐ ZŠ malotřídního charakteru
- ☐ Jiné:

1b) Kraj, ve kterém vykonávám funkci školního metodika prevence: *Povinné

- ☐ Praha
- ☐ Brno
- ☐ Ostrava
- ☐ Jihočeský
- ☐ Jihomoravský
- ☐ Karlovarský
- ☐ Královéhradecký
- ☐ Liberecký
- ☐ Moravskoslezský
- ☐ Olomoucký
- ☐ Pardubický

- ☐ Plzeňský
- ☐ Středočeský
- ☐ Ústecký
- ☐ Vysočina
- ☐ Zlínský

2) Funkci školního metodika prevence vykonávám: *Povinné

- ☐ Méně než 2 roky
- ☐ 3-5 let
- ☐ 6-10 let
- ☐ Jiné:

3) Dosažené vzdělání: *Povinné

- ☐ Středoškolské pedagogické zaměření
- ☐ Vysokoškolské pedagogické zaměření
- ☐ Vysokoškolské pedagogické zaměření, specializace metodika prevence
- ☐ Jiné:

4) Dosažené odborné vzdělání v oblasti studia metodiků prevence: *Povinné

- ☐ Vysokoškolské pedagogické zaměření, specializace metodika prevence
- ☐ Specializační studium pro školní metodiky prevence
- ☐ Jednorázový seminář pro školní metodiky prevence
- ☐ Žádné
- ☐ Jiné:

5) Pozici školního metodika prevence vykonávám vedle pracovní pozice: *Povinné

- ☐ Učitel
- ☐ Vychovatel
- ☐ Jiné:

6) Za práci školního metodika prevence dostávám měsíčně odměnu: *Povinné

- ☐ do 1 000 Kč
- ☐ 1 000 – 2 000 Kč

- ☐ Pochvalu od vedení školy
- ☐ Žádnou
- ☐ Jiné:

7a) Odbornost: ve vzdělávání školních metodiků prevence dle mé vlastní zkušenosti chybí: *Povinné

Na následujících škálách určete pořadí důležitosti od 1 do 5. Číslo 1- chybí, číslo 5 - nechybí.

	1	2	3	4	5
a) Informace v oblasti legislativy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Informace o náplni práce školního metodika prevence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Informace o systému prevence a poradenství ve školství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Informace o rizikových projevech chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Informace o kolegalitě, jak vycházet s pracovním týmem ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Informace o rizicích a úskalí výkonu školního metodika prevence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
g) Sebezkušenostní kurz/setkání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

h) Jiné, prosím uveďte

7b) Přímá práce: ve vzdělávání školních metodiků prevence dle mé vlastní zkušenosti chybí: *Povinné

Na následujících škálách určete pořadí důležitosti od 1 do 5. Číslo 1- chybí, číslo 5 - nechybí.

	1	2	3	4	5
a) Informace jak pracovat se třídou, s třídním kolektivem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Informace a praktický nácvik o komunikaci se zákonnými zástupci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Nácvik praktických situací, které ve škole mohou nastat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Nácvik relaxace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Dodržování hranic ve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1

2

3

4

5

vztahu učitel -

žák - rodič

f) Jiné, prosím uveďte

8) Myslím si, že specializační studium pro školní metodiky prevence: *Povinné

Můžete vybrat více odpovědí.

- ☐ Je zbytečné
- ☐ Je žádoucí, měl by ho mít každý školní metodik prevence
- ☐ Je příliš krátké pro poznání podstaty věcí
- ☐ Je příliš dlouhé
- ☐ Jiné:

9) Ve své funkci školního metodika prevence se řídím dle Etického kodexu: *Povinné

Můžete vybrat více odpovědí.

- ☐ a) Sociálních pracovníků
- ☐ b) Učitelů
- ☐ c) Pracovníků školských poradenských center
- ☐ d) Neřídím se dle žádného etického kodexu.
- ☐ Jiné:

10) Vysokoškolské pedagogické vzdělání považuji za dostačující pro výkon funkce školního metodika prevence: *Povinné

- ☐ a) Rozhodně ne
- ☐ b) Spíše ne
- ☐ c) Spíše ano
- ☐ d) Rozhodně ano

- ☐ e) Nemohu posoudit, nemám vysokoškolské vzdělání.

e) Jiný, uveďte

11) Ve své praxi využívám přístup: *Povinné

Na následujících škálách určete pořadí důležitosti od 1 do 5. Číslo 1 - nikdy, 2 - málokdy, 3 - často, 4 - častěji, číslo 5 - nejčastěji.

	1	2	3	4	5
a) ...jež se orientuje na nevědomé obsahy vědomí, využívám konfrontace, objasnění, interpretaci zpracování námětů klienta-žáka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ...jež se orientuje na nácvik a změnu chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ...jež vnímá člověka jako aktivní bytost s potenciálem k dalšímu růstu, zaměřuji se spíše na schopnost klienta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
uvědomit si své možnosti a využívat jich, pracuji s jeho emocemi a zážitky, respektuji ho jako rovnocenného partnera					
d) ... ve kterém pracuji s klientem jako součástí širšího celku, se zaměřením na změnu systému nebo jeho vnímání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Ve své práci školního metodika prevence organizuji: *Povinné

Na následujících škálách určete pořadí důležitosti od 1 do 5. Číslo 1 - nikdy, 2 - málokdy, 3 - často, 4 - častěji, číslo 5 - nejčastěji.

	1	2	3	4	5
a) Přednášky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Semináře	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Pracovní dílny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Diskuze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Hraní rolí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Videotrénink interakcí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

g) Jiné, uveďte

13) Ve své praxi realizuji: *Povinné

Na následujících škálách určete pořadí důležitosti od 1 do 5. Číslo 1 - nikdy, 2 - málokdy, 3 - často, 4 - častěji, číslo 5 - nejčastěji.

	1	2	3	4	5
a) Techniku „jako by“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Techniku paradoxní intence (paradoxní podpora dysfunkčního chování)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Techniku záměrného vyvolávání emocí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Techniku odstranění výhodnosti chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Techniku domácí úkoly	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Techniku podmiňování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Techniku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
zpevňování					
h) Nácvik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Trénink	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Modelování (tvarování žádoucího chování)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Instruování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Přesvědčování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Jiné, uveďte					

14) Ve škole se vyskytuje téma: *Povinné

Na následujících škálách určete pořadí důležitosti od 1 do 5. Číslo 1 - nikdy, 2 - málokdy, 3 - často, 4 - častěji, číslo 5 - nejčastěji.

	1	2	3	4	5
a) Záškoláctví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Závislostí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Násilí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Vandalismu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) Ve své praxi se zabývám spíše:*Povinné

- ☐ a) Nedirektivním navozováním změn
- ☐ b) Direktivním navozováním změn

17) Využívám spíše:*Povinné

- ☐ a) Formování žádoucího chování (odměňování, učení nápodobou)
- ☐ b) Odstraňování nežádoucího chování (vyhasínání, tresty)

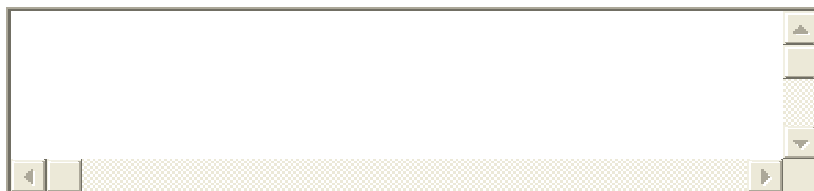
18) Pro metodu rozhovoru jsem byl/a školen/a:*Povinné

- ☐ a) ano
- ☐ b) ne

19) Vidím rozdíl ve vedení rozhovoru v roli školního metodika prevence a učitele (vychovatele):*Povinné

- ☐ a) ano
- ☐ b) ne

20) Prosím, uveďte rozdíl či rozdíly, které spatřujete ve vedení rozhovoru v roli školního metodika prevence a učitele (vychovatele):Pokud jste vyplnili b) ne, pak tuto otázku nevyplňujte.

A rectangular text input field with a light gray border and a light gray background. It is currently empty, intended for the user to provide an answer to question 20.

21) V mé práci školního metodika prevence převládá oblast:*Povinné

- ☐ a) Metodická
- ☐ b) Koordinační
- ☐ c) Poradenská
- ☐ d) Informační